I 4134.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

15 ANI DE PUTERNIC AVÎNT AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC de E. Dimitriu ● INSTRUMENTAL, OPERAȚIONAL ȘI FUNCȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT de V. Bunescu ● RESPONSABILITATEA SOCIALĂ ȘI PEDAGOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE de A. Cazacu ● VALOAREA POTENȚIALULUI EDUCATIV AL LECȚIEI de St. Năstăsescu-Cruceru ● GÎNDIREA PEDAGOGICĂ A STRĂMOȘILOR NOȘTRI de D. Finaru

7

ANUL XXIX, iulie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990 1 IUL. 20
97
- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

7/1980

EMILIAN DIMITRIU — 15 ani de puternic avînt al învățămîntului românesc . 1

VASILE BUNESCU — Instrumental, operațional și funcțional în învățămîntul contemporan 3

ACULIN CAZACU — Responsabilitatea socială și pedagogică a cadrelor didactice 7

METODOLOGIA EDUCAȚIEI MORAL-POLITICE A TINERETULUI

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Valorificarea potențialului educativ al lecției 10

VALERIA DONEA — Conținutul și organizarea eficientă a timpului liber al elevilor 14

ELENA BADEA — Modalități eficiente de educație ateist-științifică a pionierilor și șoimilor patriei 18

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

EFTINA PANTELIMON — Asigurarea caracterului practic-aplicativ al procesului de învățămînt în sistemul conducerii școlii 22

ION DRĂGAN, PARTENIE ANUCUȚA — Aspecte psihopedagogice și praxiologice ale formării la elevi a deprinderilor de muncă intelectuală 25

IOAN LERIC — Jocuri instructive în predarea limbii latine 29

TUDOR ȚOPA — Instruire specială și cultură în formarea inginerului 33

PROGRAMELE DE PERFECȚIONARE ÎN DEZBATEREA PERSONALULUI DIDACTIC

GH. DASCĂLU — O programă mai la obiect, mai profundă 37

MIHAI BEJINARU — Un pas responsabil spre o nouă calitate 39

ILIE ISTODORESCU — O abordare pe probleme 41

V. BUNESCU, I. CERGHIT, R. DĂSCĂLESCU — Proiect de programă școlară pentru didactica generală (clasa a XI-a) licee pedagogice 42

MODERNIZAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

CĂLIN DRĂGOI — Utilizarea povestirilor cu conținut istoric în grădiniță . . . 45

MIHALACHE GURGUI, BENEDICT SURIN — Predarea muzicii la clasele I—IV în condițiile folosirii instrumentului muzical 49

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

DUMITRU FĂNARU — Gîndirea pedagogică a strămoșilor noștri 52

OCTAVIAN IONESCU — Idei pedagogice desprinse din practica educației morale în secolele XIV—XVI 55

ACCENTE PEDAGOGICE

ION POPESCU — Manualul școlar, carte de bază a elevului 60

CĂRȚI — IDEI

SIMONA VORNICESCU — Învățarea fără limite 6

LEON ȚOPA — Programele de învățămînt și educația permanentă 36

BREVIAR

* * * Conferința miniștrilor din țările europene 51

4134

15 ANI DE PUTERNIC AVÎNT AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMANESC

Dr. EMILIAN DIMITRIU

Epocile revoluționare, oricare ar fi întinderea lor în timp, au o extraordinară densitate evenimențială și o valoare hotărîtoare pentru destinul de progres al fiecărui popor. Ele se înscriu nemuritor în istoria lui, prin intensificarea la maximum a eforturilor maselor de oameni ai muncii, prin valorificarea deplină a capacității lor de luptă și creație, prin apariția marilor personalități care le exprimă aspirațiile, idealurile și le conduc spre victorie.

O asemenea epocă este în istoria patriei noastre „Epoca Ceaușescu".

În cei 15 ani de cînd conduce partidul și țara, România a progresat, ca niciodată în trecut, în toate domeniile de activitate și în ritmuri uluitoare, care atestă justețea, caracterul științific al strategiei și tacticii partidului nostru, inspirate și îndrumate permanent de spiritul creator, revoluționar, de înțelepciunea politică și patriotismul fierbinte ale tovarășului Nicolae Ceaușescu.

Care este dinamica învățămîntului nostru raportată la progresul de ansamblu al țării ?

În primul rînd, este necesar să relevăm că, în ultimii 15 ani, această dinamică este luminată și impulsionată de o filozofie despre om, despre formarea sa și rolul său în dezvoltarea globală, filozofie elaborată de tovarășul Nicolae Ceaușescu și care constituie temeiul programelor, planurilor, strategiei, a politicii partidului și statului nostru în toate domeniile de activitate.

Concepția despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica socială — concepție novatoare, originală și eficientă, inițiată și permanent sprijinită de tovarășul Nicolae Ceaușescu, călăuzește dezvoltarea și perfecționarea acestuia. Ea pornește de la faptul că școala este verigă de legătură indispensabilă între știință (care se dezvoltă exponențial, devenind forță de producție) și producția modernă (care asimilează și stimulează continuu gîndirea și creația științifică).

Integrarea constituie principala cale prin care școala contribuie nu numai la adaptarea creatoare a tinerelor generații la viața profesională, culturală, socială, ci și la găsirea soluțiilor concrete la problemele economice, sociale și politice. În acest fel, factorul reglator al dinamicii școlii devine însăși producerea bunurilor materiale și spirituale și creația la nivelul întregii societăți.

Unitatea pregătirii în științele fundamentale, în tehnologie, tehnico-practică, umanistă și artistică, înlăturarea fărîmițării specialităților, aplicarea principiului politehnizării, conferă tinerilor cunoștințele și abilitățile necesare trecerii — cînd apare necesitatea — în diferite domenii de activitate ale industriei, agriculturii, economiei și în alte sectoare ale societății noastre. Programul partidului arată că policalificarea, capacitatea de a trece mai ușor de la o specialitate la alta, reprezintă o schimbare calitativă în caracterul diviziunii muncii, contribuind atît la dezvoltarea liberă a personalității umane, cît și la satisfacerea în condiții superioare a intereselor și cerințelor generale ale societății.

Munca, activitatea productivă, constituie factorul hotărîtor al dezvoltării societății noastre, al ridicării continue a bunăstării și fericirii întregului popor și, de aceea, tineretul trebuie pregătit temeinic pentru a-și îndeplini îndatoririle de mare răspundere ce-i revin în sporirea continuă a avuției naționale a patriei. Pregătind forța de muncă necesară tuturor domeniilor de activitate, școala are îndatorirea să se preocupe intens de orientarea școlară și profesională a tinerilor, iar în timpul practicii din atelierele proprii și din întreprinderi să implice pe fiecare elev și student în participarea efectivă, organizată, la activitatea de producție, ca orice muncitor sau specialist, în așa fel încît la absolvire să se poată încadra rapid, cu bune rezultate, în activitatea unităților economice și sociale.

Învățămîntul este chemat nu numai să formeze buni muncitori și specialiști, ci și cetățeni conștienți, cu o înaintată concepție despre lume și viață, profund devotați cauzei socialismului, luptători înflăcărați pentru înălțarea patriei pe noi culmi de progres și civilizație. În procesul instructiv-educativ trebuie să se cultive poziția fermă a tineretului față de orice concepții și mentalități retrograde, obscurantiste, față de manifestările cu caracter antisocial, promovîndu-se principiile umanismului nou, revoluționar, caracteristic poporului nostru.

30084

Îndeplinirea sarcinilor ce revin învățămîntului, ridicarea continuă a calității procesului instructiv-educativ, au determinat elaborarea unui sistem de măsuri și îmbunătățirea sa continuă, sub directa îndrumare a conducătorului partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Nu a existat Congres și Conferință Națională a partidului la care, în rapoartele secretarului general și în documentele adoptate, să nu se fi acordat deosebită atenție problemelor ridicate de progresul continuu al școlii românești. De asemenea, cu ocazia unor Plenare ale C.C. al P.C.R,. ale unor ședințe ale Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., a cuvîntărilor prezentate de tovarășul Nicolae Ceaușescu la deschiderea anului școlar și la alte întîlniri cu oamenii muncii din diferite sectoare, dezvoltarea și perfecționarea educației și învățămîntului s-au situat în prim-planul dezbaterilor și al hotărîrilor.

Legea Educației și Învățămîntului, aprobată de Marea Adunare Națională în decembrie 1978, consfințește marile succese înregistrate de sistemul nostru de învățămînt în perioada care a trecut de la anterioara lege (1968), iar Congresul educației și învățămîntului, organizat din inițiativa tovarășului Nicolae Ceaușescu, a arătat — în lumina Programului partidului, a Hotărîrilor Congresului al XII-lea — prin cuvîntarea rostită de secretarul general și documentele adoptate, perspectivele de propășire a școlii românești în deceniul științei, tehnologiei, eficienței și calității.

Învățămîntul dispune de o bază tehnico-materială adecvată, în continuă modernizare. Se desfășoară în ritm intens elaborarea noilor planuri, programe, manuale și a altor materiale necesare instruirii, care oglindesc cuceririle și tendințele de dezvoltare ale științei, tehnologiei, tehnicii, culturii. Inovarea pe tărîmul tehnologiei didactice, în vederea găsirii metodelor și mijloacelor cele mai eficiente de valorificare a uriașului potențial intelectual și de muncă cu care sînt înzestrați elevii și studenții, antrenează într-un șuvoi creator marea masă a slujitorilor școlii: educatoare, învățători, profesori, cercetători, organe de îndrumare și control și de decizie de la toate nivelurile învățămîntului.

Noua calitate a învățămîntului implică toate cadrele didactice într-un proces de perfecționare științifică, ideologico-politică și profesională cu caracter continuu, participarea lor la stagii în producție, cercetare, proiectare, conlucrarea strînsă și sistematică cu organizațiile de copii și tineret, cu familia, sporirea aportului la ridicarea nivelului de cultură, a conștiinței socialiste a întregului popor. Numai în acest fel, ele vor binemerita aprecierea făcută de tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea la Congresul educației și învățămîntului: „Nu există misiune mai nobilă, îndatorire socială de mai înaltă răspundere decît aceea de a forma, modela omul nou al societății noastre, de a pregăti tînăra generație de constructori ai socialismului și comunismului în România, viitorul patriei noastre".

O expresie a adîncirii democratismului școlii românești, o reprezintă crearea unor organe colective de conducere și îndrumare a activității instructiv-educative la toate nivelurile, la care, în afară de cadre didactice, participă reprezentanți ai tineretului studios, ai unităților economice și de cultură, ai părinților. Recent și-a început activitatea Consiliul superior al educației și învățămîntului, organ colectiv care răspunde de înfăptuirea politicii partidului și statului în domeniul învățămîntului, controlează și îndrumă activitatea M.E.I. și a celorlalte ministere și organe centrale și locale, în probleme de învățămînt. Acest consiliu elaborează programe privind perfecționarea învățămîntului, îmbunătățirea conținutului și creșterea eficienței procesului instructiv-educativ în toate unitățile de învățămînt. În cadrul său funcționează consilii pe niveluri de învățămînt. De asemenea, au fost create consilii județene ale educației și învățămîntului.

Semnificative pentru dinamica învățămîntului românesc sînt datele statistice din ultimii 15 ani, ca și cele referitoare la evoluția sa viitoare. Astfel, în prezent, față de anul școlar 1965/1966 numărul copiilor din grădinițe a crescut de la 350.000 la peste 912.000, al elevilor din învățămîntul primar și gimnazial de la 2.500.000 la 3.290.000, din licee de la 370.000 la 1.030.000, iar numărul studenților de la 130.000 la peste 205.000 (inclusiv peste 12.000 studenți din țări în curs de dezvoltare). Fiecare al patrulea cetățean al țării noastre urmează o formă organizată de pregătire. Totodată, s-a extins și perfecționat învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare, în peste 3 300 din cele circa 30.000 de unități școlare predîndu-se astăzi în limbile maghiară, germană, sîrbă și ale altor naționalități conlocuitoare. Din 117.203.000 exemplare de manuale școlare editate în anii 1976/1979, 6.456.000 au fost destinate instruirii în limbile menționate.

În aceeași perioadă (1966—1979) s-au dat în folosință peste 174.000 locuri în grădiniță, 35.000 săli de clasă, 81.000 locuri în ateliere-școală, 196.000 locuri în internate, 44.000 locuri în cămine studențești. Astăzi, învățămîntul dispune de peste 131.000 de săli de clasă și amfiteatre, 18.000 de laboratoare și aproape 16.000 de ateliere ale unităților școlare.

Dacă în anul școlar 1965/1966 numărul cadrelor didactice nu depășea 186.641, astăzi se ridică la aproximativ 260.000.

(Continuare în pag. 9)

INSTRUMENTAL, OPERAȚIONAL ȘI FUNCȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL CONTEMPORAN

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

Cei trei termeni, care denumesc trei noțiuni pedagogice complexe, sînt folosiți adesea, în limbajul cotidian al cadrelor didactice, cu sensuri diferite. Nu de puține ori sînt folosiți chiar unul în locul altuia ; mai frecvent instrumentalul în locul funcționalului sau în locul operaționalului. Nu sînt excluși de la înlocuirea reciprocă a sensului nici funcționalul și operaționalul.

Explicația acestor imprecizii, deloc menite să contribuie la o gîndire pedagogică corectă și de eficiență în practică, o găsim, pe de o parte, în preluarea lor cu sensul dat fie în psihologie, fie în filozofie și, uneori, cu consecințe mult mai dăunătoare, în preluarea lor cu sensul doar aproximativ dat de acestea. Pe de altă parte ,imprecizia se amplifică și pentru că nici chiar toți pedagogii nu dau același conținut noțiunilor pe care acești termeni le desemnează.

ÎN MARE PARTE ACESTEA SÎNT ȘI CAUZE ale **„tragediei pedagogiei"**. Căci dacă s-a putut scrie o lucrare de mare prestigiu despre „Drama psihologiei" (acad. Vasile Pavelcu), se poate scrie tot cu atîta temei despre **„Tragedia pedagogiei"**, tragedie născută și din faptul că **știința educației** operează și cu termeni folosiți în vorbirea curentă, mulți socotind că sensul de aici este totdeauna cel științific.

Termenii la care ne referim sînt folosiți în pedagogie cu semnificație determinată, exprimînd însușiri care conturează conținutul unor noțiuni cu care se operează în definirea categoriilor de cunoștințe ce se folosesc, într-o succesiune ireversibilă, în instruirea, în formarea omului cerut de epoca în care trăim.

Rămînerea la semnificațiile aproximative, atunci cînd acest fapt se petrece în rîndul celor care lucrează în școală ca organizatori și conducători ai procesului de instruire și educare, se obiectivează practic în deficiențe care ar putea fi evitate dacă înțelesul acestor noțiuni ar fi corect.

Cei care preiau termenul **instrumental** din psihologie pornesc de la calificarea dată unor acte psihice **de a servi drept mijloace sau unelte pentru dezvoltarea unei acțiuni și obținerea unui efect.** Vîgotski apreciază că „în comportamentul omului întîlnim o serie de adaptări artificiale menite să ducă la stăpînirea proceselor psihice proprii. Pe drept cuvînt acestea pot fi numite, convențional, **unelte psihologice sau instrumente** [1] (sublinierea noastră).

În filozofia (epistimologia) lui J. Dewey, negîndu-se valoarea reflectorie, negîndu-se gîndirea conținutului obiectiv al actelor psihice, acestea sînt apreciate numai din punctul de vedere al eficienței lor practice și nu și al veracității lor.

În felul acesta epistimologia instrumentalistă, redevenită actuală în psihologie odată cu descoperirea **operațiilor mintale,** poate duce la o accepțiune **pur pragmatică** a instrumentalului.

Operaționalul este folosit fie cu sensul precizat în încercările de **pedagogie operațională** (aici de pedagogia acționată [2], de proiectare, organizare și verificare a actului educațional, fie printr-o analogie incompletă cu sensul dat de psihologia behavioristă **condiționării operante** (B. F. Skinner), condiționare care duce la achiziționarea, la învățarea unui nou comportament (absent, în momentul respectiv, din echipamentul ereditar de reflexe necondiționate).

ÎN MULTE LUCRĂRI DE PEDAGOGIE operaționalul circulă cu sensul (fără implicația întîlnită la alte științe) de **aplicabilitate.** De data aceasta operaționalul ar semnifica „Orientarea gîndirii elevilor spre acțiune, **nu numai în dobîndirea cunoștințelor, ci și în aplicarea lor"** [3] (sublinierea noastră).

---

[1] Vezi PAUL POPESCU-NEVEANU, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.

[2] Vezi PAVEL APOSTOL, *Educație și pedagogie în perspectivă operațională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969.

[3] Vezi : *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt* (recomandări pentru cadrele didactice) editată de „Revista de pedagogie", București, 1971.

Funcționalul este întîlnit la unele cadre didactice cu sensul **de ușoară folosire a unor noțiuni** (cunoștințe în general) **în exprimarea și operarea cotidiană a elevilor.**

Unii pedagogi îl folosesc numai cu sensul introdus de Edouard Claparède care se referea la **educația funcțională** ca la o educație a proceselor intelectuale în funcție de rolul și utilitatea lor în viața practică.[4]

Cum Claparède socotea că educația trebuie să facă apel la zestrea ereditară a copilului, la trebuințele și la tendințele înnăscute ale acestuia, s-a ajuns cel puțin la o minimalizare a educației în raport cu necesitățile vieții — „Educația este totdeauna provocată de o trebuință" și cum trebuințele, nevoile sînt cele „care dau semnificație excitațiilor exterioare", iar „orice trebuință tinde să provoace reacțiile capabile de a o satisface"[4] este evident că și scopurile educației trebuie stabilite pornind exclusiv de la structurile individuale și nu și de la cerințele sociale ale vieții. Deși se pot reține unele semnificații date funcționalului de către Claparède, noi nu le putem promova integral, tocmai din cauza exageratei importanțe acordate eredității.

* * *

Pentru noi, punctul de plecare în precizarea conținutului noțiunilor desemnate de cei trei termeni — **instrumental, operațional, funcțional** — îl constituie obiectivul pedagogic fundamental urmărit în școala românească: **„Asigurarea și pregătirea forței de muncă prin dezvoltarea în continuare a învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea, perfecționarea pregătirii profesionale a tuturor oamenilor muncii"**[5].

Este vorba de făurirea „forței de muncă" a omului în conformitate cu cerințele epocii, de formarea acelor personalități umane care să realizeze azi și să proiecteze pentru viitor producția întregului ansamblu de valori materiale și spirituale necesare umanizării comuniste a viitoarelor generații. Și nu se poate spune că în felul acesta este neglijat omul, individul, dimpotrivă.

Cele trei noțiuni ne clarifică modul de organizare a acțiunii de formare a acestei personalități. Cîteva din trăsăturile acestei personalități — forță de muncă, capacitate creatoare de valori materiale și spirituale — ne pot sugera sensul și eficiența aplicativă a celor trei noțiuni.

Printre însușirile caracteristice ale acestei personalități trebuie neapărat incluse cîteva care exprimă dealtfel caracteristici ale epocii contemporane.

Prima dintre aceste însușiri ale personalității umane o constituie marea mobilitate intelectuală, capacitatea de adaptare și readaptare la situațiile mereu noi, capacitatea de a găsi soluții înlocuitoare. Această capacitate presupune și **capacitatea de a renunța la soluții și operații formulate anterior, dovedite greșite și capacitatea de a proiecta dezvoltarea viitoare cu problematica și soluțiile ei.** În condițiile crizei de energie cu care se confruntă societatea contemporană, necesitatea educării acestei însușiri a personalității este evidentă. Dar nu numai această situație o reclamă.

O **ASEMENEA PERSONALITATE,** un asemenea om, forță de muncă contemporană, are o mare receptivitate la nou și este ferit de osificare și anchiloză intelectuală. El nu este un om „perfect" în sensul de sistem închis, ci este un om cu **multe valențe libere,** un sistem deschis. Tocmai aceste valențe pot fi folosite în direcția progresului propriei sale specialități, căci poate asimila noutățile și din alte domenii și le poate valorifica pentru continua dezvoltare a specialității sale, și evident, pentru progresul general al omenirii.

Această receptivitate îi și asigură capacitatea creatoare, de a da soluții înlocuitoare. Un inginer care are o asemenea formație găsește numeroase soluții pentru aceleași probleme, poate înlocui fier-betonul, bunăoară, cu alte materiale avînd același randament sau cu mult mai mare. Un inginer învechit, lipsit de receptivitate, anchilozat, care nu mai poate fi numit forță de muncă productivă la nivelul tehnicii și științei contemporane, îți oferă numai soluția învățată.

O altă calitate a acestei personalități, forță creatoare contemporană, constă în faptul că știe să se **minuneze** în fața aspectelor „banale" simple și nu se înfricoșează, nu intră în derută în fața aspectelor cu totul deosebite, chiar ciudate. De aceea el „vede" probleme acolo unde alții socotesc că nu-i nimic interesant; el le tratează și pe acestea cu seriozitate și le rezolvă. El face în același timp efort să se apropie, să se familiarizeze, să pătrundă în problemele cele mai grele, în tainele cele mai înceţoşate, să le transforme în aspecte comune, obișnuite, pentru a le putea fructifica în slujba progresului.

Cum formăm aceste însușiri? Putem fi de acord cu Gabriel Miallaret în privința stadiilor care se succed în acțiunea de formare a specialistului cult cu asemenea însușiri. Putem prelua chiar din lucrarea sa „Introduction à la pédagogie", conținutul adecvat pentru pedagogi, a cel puțin două noțiuni: **instrumental** și **operațional.**

Primul stadiu pe drumul formării unei personalități care are și însușirile mai sus precizate este stadiul **însușirii culturii instrumentale,** al **cunoștințelor cu carac-**

---

[4] Vezi: EDOUARD CLAPARÈDE, *L'education fonctionnelle.*

[5] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român.* Editura politică, București, 1979, pag. 48

ter instrumental. Cunoștințele cu acest caracter sînt tocmai **acelea care asigură însușirea, asimilarea în continuare a culturii,** ele constituind **instrumente cu care acționăm pentru a cuceri, pentru a însuși cultura; cultura în general sau numai a unor domenii de cultură.**

Astfel, **citit-scrisul** este instrumentul absolut necesar pentru însușirea oricărui domeniu al culturii. Cine nu știe să citească și să scrie este greu de presupus că poate cuceri cultura în vre-un domeniu și poate deveni productiv la nivelul epocii noastre.

Solfegierea, bunăoară, constituie instrumentul fundamental pentru cucerirea culturii muzicale. Cine nu știe să solfegieze nu poate afirma că posedă o cultură muzicală. Fără un asemenea instrument nu ar fi existat Bach, Mozart, Enescu, întrucît fără partitură opera lor nu s-ar fi putut transmite de-a lungul anilor.

ÎNTR-UN ALT DOMENIU, ÎN TEHNICĂ, fără cunoștințe instrumentale de mecanică, de fizică, de chimie, de matematică nu poți deveni un om de cultură tehnică, și nu numai în tehnică.

Și în alte domenii trebuie să fie însușite **cunoștințele necesare cuceririi culturii respective, cunoștințele instrumentale.** Aceste cunoștințe **definesc stadiul instrumental** în procesul formării omului cult, omului care poate produce noi valori materiale și spirituale pe baza valorilor materiale și spirituale deja create de omenire.

Însușindu-și cunoștințele instrumentale, orice tînăr se umanizează pătrunzînd în mediul deja umanizat de generațiile anterioare. Dar el trebuie să-l și îmbogățească.

Pentru a putea îmbogăți mediul umanizat de generațiile anterioare, producînd deci valori noi, tinerele generații trebuie ridicate de la nivelul stadiului instrumental la stadiul **operațional, al culturii operaționale.**

Cine nu are capacitatea de a opera, de a depăși dificultăți, de a rezolva probleme într-un domeniu sau altul al culturii *, al vieții, acela nu poate să progreseze pe drumul însușirii domeniului cultural respectiv. Stadiul formării capacităților operaționale este neapărat necesar. Nu este suficient să știi, în sensul de a reproduce cunoștințe, ci este mai ales necesar **să știi să faci, să rezolvi, să depășești dificultăți.**

Stadiul operațional are două niveluri. Primul nivel al operaționalității se caracterizează prin faptul că cunoștințele ajută la rezolvarea problemelor date de către profesor, bunăoară, pentru a ilustra explicațiile unei teoreme. S-a însușit, pe baza explicațiilor date de profesor, teorema lui Pitagora, se dă elevilor o problemă în care se cunoaște ipotenuza și o catetă și se cere să se afle cealaltă catetă. Dacă elevii rezolvă această problemă și este aproape sigur că o vor rezolva, profesorul apreciază că teorema lui Pitagora a devenit o **cunoștință operațională.** Dar acesta este doar primul **nivel de operaționalitate.** Al doilea nivel al operaționalității se caracterizează prin faptul că propulsează spre un nivel superior și constă în faptul că elevul însuși este obligat, pentru a solutiona o anumită problemă, să aleagă dintre mai multe teoreme pe aceea care se potrivește cu o anumită situație problematică aleasă din mai multe. Astfel: se dă următoarea problemă: Un trapez isoscel are baza mare de 18 m, iar baza mică de 10 m. Știind că unghiurile de la baza mare sînt de 45°, să se afle perimetrul și suprafața trapezului.

În această problemă elevul trebuie să aleagă dintre teoremele învățate pe cele care îi sînt de folos, să le raporteze una la alta în conformitate cu cerințele problemei. Numai astfel cunoștințele lui (teoremele) au căpătat calitatea de a fi operaționale la nivelul al doilea.

Profesorii afirmă că au realizat învățămîntul la acest nivel, cînd, de fapt, ei realizează primul nivel. De exemplu, se demonstrează la matematică o anumită problemă și elevul este pus să o demonstreze și el; după aceea i se dă o problemă „aplicativă" în care se aplică întocmai teorema întîlnită în demonstrarea făcută la clasă, fiind de același tip cu problemele rezolvate în „fixarea" lecției.

Dacă nu se realizează cel de al doilea nivel al **stadiului operațional** este barat drumul formării omului **cult productiv,** cerut de epoca noastră, este barat drumul formării viitorului **specialist cult,** cu mare capacitate productivă în domeniul valorilor materiale sau spirituale. Tocmai operaționalitatea de nivelul II deschide drumul formării complete a adevăratului om creator, forță productivă la nivelul științei și tehnicii contemporane.

Funcționalul nu este prezentat de Miallaret ca un stadiu distinct al procesului de formare completă a omului cerut de epoca noastră. Noi socotim că putem distinge, cu deplin temei, **o calitate a cunoștințelor necesare formării acestuia, calitatea de a fi funcționale.**

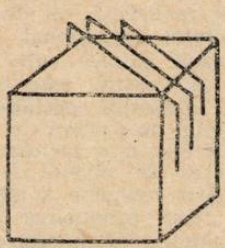
CUNOȘTINȚELE SÎNT FUNCȚIONALE dacă, **deși nu au fost antrenate într-o experiență anterioară, ne pot ajuta să rezolvăm, să depășim o dificultate cu totul nouă.** De fapt în această calitate a cunoștințelor, am putea spune că se exprimă mai deplin aspectul formativ al învățămîntului. Căci viața ne pune în fața unor asemenea situații. Nu tot ce am învățat trebuie preluat ca soluții gata făcute pentru problemele noi care se ivesc. Dacă va trebui să învățăm soluții, învățămîntul ar fi aproape inutil, căci problemele aduse de viață sînt cu totul altele,

* Cultura este aici ansamblul valorilor create (posibil, de a fi create) de omenire, atît materiale (unelte, mașini, tehnică) și spirituale (știință, artă, literatură).

cu alte soluții. Esențialul în învățămînt constă în formarea, cu ajutorul cunoștințelor, actuale (și trecute), cu ajutorul efortului de soluționare a problemelor actuale, **a capacităților de soluționare a unor probleme viitoare, noi.** Cînd însușirea cunoștințelor s-a realizat în așa fel încît le-a conferit calitatea de a fi eficiente în soluționarea unor probleme cu totul noi, **cunoștințele sînt funcționale.**

De fapt, la concursurile în învățămîntul superior, care-și propun selectarea acelor candidați din care ne așteptăm să formăm adevărați mari specialiști, în conformitate cu exigențele dezvoltării științei și tehnicii actuale, ar trebui să-i admitem pe cei care fac dovada că **funcționalitatea cunoștințelor lor** este capabilă de mari performanțe.

Să luăm un exemplu chiar din învățămîntul primar sau gimnazial. Elevii ajunși în clasa a V-a sînt obligați, în conformitate cu programa, să studieze unele aspecte elementare de geometrie în spațiu. În clasa a IV-a au studiat la geometria plană unele patrulatere printre care și **dreptunghiul.** Știu să-l definească, îl recunosc în situațiile prezentate de învățător atunci cînd i-a ajutat să-și formeze noțiunea de dreptunghi. Cunoștințele lor despre dreptunghi sînt funcționale, dacă într-o situație neîntîlnită în experiența lor anterioară, îi ajută să-l recunoască și să o depășească. Astfel, li se arată un cub (pe care-l recunosc deși nu știu să-l definească riguros), și li se spune că acest cub este secționat de la un colț la altul (vezi figura). Li se cere să precizeze ce



formă geometrică au fețele care s-au născut prin această secțiune.

Se fac mai multe secțiuni și li se cere, de asemenea, să precizeze ce figuri geometrice reprezintă fețele ce s-au născut prin practicarea secțiunilor respective.

Elevii care pot preciza că aceste fețe sînt dreptunghiuri au **cunoștințe funcționale** despre dreptunghi căci sigur ei nu au învățat dreptunghiul în asemenea situații.

Prin acest exemplu sugerăm **situații** care la activitățile productive sînt și mai numeroase.

Am putea, deci, mai clar preciza: **cunoștințele instrumentale, operaționale și funcționale** definesc stadii ce trebuie parcurse pentru a forma personalitatea creatoare, forța de muncă necesară epocii.

Formarea stadială la care ne-am referit prezentînd categoriile corespunzătoare de cunoștințe, nu pune în nici-un caz accent pe vîrstă, în sensul că în clasele I—IV rezolvăm problema cunoștințelor instrumentale (deși pentru citit-scrisul acest lucru este valabil), în clasele V—VIII pe cele operaționale etc. Aceste stadii se întrepătrund la diverse niveluri de vîrstă și țin de înaintarea în cunoașterea unui domeniu sau altul. Ordinea lor însă, indiferent de vîrsta la care începe cunoașterea domeniului respectiv, se menține. Totdeauna este eficient să începem studierea unui domeniu cu însușirea cunoștințelor instrumentale.

Precizarea semnificației pedagogice a acestor termeni, definirea noțiunilor pe care le exprimă, oferă cel puțin două resurse pentru eficiența învățămîntului: în primul rînd pentru o mai deplină înțelegere a unor aspecte pe care le **presupune învățămîntul cu prioritate formativ** și în al doilea rînd pentru o mai **corectă succesiune și solicitare a cunoștințelor în programele** școlare, atunci cînd ne propunem realizarea unui învățămînt cu prioritate formativ în școala noastră.

ÎNVĂȚAREA FĂRĂ LIMITE

Apariția în mai multe limbi a cărții **Învățarea fără limite,** care reprezintă ultimul raport către Clubul de la Roma, a fost prezentată de către unul dintre autori, prof. dr. M. Maliță, cercetătorilor Institutului de cercetări pedagogice și psihologice și altor invitați. Autorul a relevat faptul că o primire deosebită a fost acordată Raportului în cadrul unei reuniuni internaționale desfășurate la Szalsburg în iunie 1979, unde a fost considerată ca o apariție importantă în mișcarea de idei contemporane.

Așa cum a fost subliniat, cel mai recent Raport către Clubul de la Roma deplasează atenția în ceea ce privește viitorul omenirii de la resursele materiale spre factorul uman, centrîndu-se pe capacitatea de a învăța.

Autorul a precizat faptul că **Învățarea fără limite,** depășirea decalajului uman este scrisă astfel încît să poată fi la îndemîna oricui. În conținutul său pot fi recunoscute principii de bază în educarea tineretului din țara noastră, iar hotărîrea în cadrul O.N.U. pentru ca Anul tineretului să se desfășoare sub lozinca „Tineret, participare, dezvoltare" pune în lumină una din noțiunile cheie introduse de studiul asupra învățării și anume **participarea.**

Participarea presupune implicarea în procesele de decizie, identificarea cu în-

(Continuare în pag. 17)

RESPONSABILITATEA SOCIALĂ ȘI PEDAGOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE

Conf. univ. dr. ACULIN CAZACU

Procesul de dezvoltare și perfecționare a întregii munci educative, a activității școlii de toate gradele, pentru înfăptuirea hotărîrilor celui de-al XII-lea Congres al P.C.R., pentru creșterea rolului instituțiilor de învățămînt, al tuturor instanțelor educative în formarea omului nou, cu o înaltă conștiință revoluționară, angajează — în totalitatea lor — aspectele de fond ale stării actuale și perspectivelor educației și învățămîntului din țara noastră. Acestea sînt predominate de ideea trecerii la o nouă calitate în acest domeniu, în concordanță cu programul privind asigurarea forței de muncă, dezvoltarea învățămîntului și perfecționarea continuă a pregătirii cadrelor în perioada 1981—1990.

DOCUMENTELE DE PARTID ȘI DE STAT, documentele primului Congres al educației și învățămîntului conturează cu claritate direcțiile de bază și sarcinile principale care revin întregului sistem de învățămînt, tuturor forțelor educative pentru amplificarea rolului lor, ca factori hotărîtori ai progresului economic, social și cultural pe calea făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate. Învățămîntul nostru beneficiază astăzi de condiții generale noi ; în actualul cincinal s-a dezvoltat puternic baza materială a învățămîntului, s-a încheiat procesul de organizare pe structuri moderne a școlii de toate gradele și s-a îmbunătățit profilul rețelei școlare și universitare, pe calea aplicării unei orientări clare, științific fundamentate, asupra rolului complex al învățămîntului în viața societății noastre. Ca atare, dobîndesc o importanță prioritară în prezent și, tot mai mult în perspectivă, aspectele de conținut, ale perfecționării procesului de învățămînt nemijlocit, sub toate dimensiunile sale, în pas cu exigențele multiple ale revoluției tehnico-științifice, ale progresului general pe care îl înregistrează societatea noastră.

Iată cadrul în care se afirmă și se manifestă acum — pe noi coordonate valorice și acționale — atît responsabilitatea socială cît și, corelativ, cea pedagogică a cadrelor didactice, a tuturor oamenilor muncii din sfera învățămîntului. Spațiul de atribute al responsabilității sociale a personalului didactic se constituie în jurul rolului și îndatoririlor complexe ce revin acestei categorii socio-profesionale numeroase, care cuprinde circa 260.000 persoane. Arătînd că „nu există misiune mai nobilă, îndatorire socială de cea mai înaltă răspundere decît aceea de a forma și modela omul nou al societății noastre", tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia, totodată, că „îndeplinirea acestei misiuni cere din partea tuturor slujitorilor școlii pasiune și entuziasm, spirit de dăruire revoluționară, o înaltă conștiință politică și patriotică". Definită, astfel, cu claritate, responsabilitatea socială îngemănează variabile fundamentale, cum sînt conștiința de rol în raport cu problematica dezvoltării valorii-om, valorizarea potențialului uman, angajare atitudinală de tip revoluționar și patriotic. Reglementată și în termeni juridici în cadrul Legii educației și învățămîntului, în celelalte acte normative referitoare la învățămînt, responsabilitatea socială a slujitorilor școlii își găsește astfel o largă sferă de manifestare, conferită de modelul politic și cel juridic, căruia — în plan acțional, nemijlocit — trebuie să i se asocieze un complex **model educațional,** reprezentat de totalitatea activităților instructiv-formative pe care le desfășoară diferențiat, în funcție de prioritățile și particularitățile concrete ale fiecărui loc de muncă. Complexitatea deosebită a acestei probleme este pusă în evidență, în concepția și politica școlară a partidului nostru, de îmbinare dialectică a indicatorilor responsabilității sociale cu cei de evaluare, de recunoaștere a statutului socio-profesional al cadrelor didactice, a prestigiului lor. Instituirea acestui raport de interdependență decurge din faptul că în societatea noastră, indiferent de domeniul de referință, munca, activitatea productivă, socialmente utilă, reprezintă criteriul fundamental al aprecierii, în aceeași măsură în care se afirmă ca factor hotărîtor al dezvoltării sociale în ansamblu.

Iată de ce, **angajarea totală în sarcină, programarea activității în termeni de probabilitate ridicată a eficienței finale, organizarea disciplinată și exigentă a muncii**

reprezintă și pentru cadrele didactice un ansamblu de cerințe obiective pe care le generează necesitatea realizării unui salt calitativ în întreaga lor activitate. Sînt cerințe a căror satisfacere ridică responsabilitatea socială la rangul de indicator sintetic, principal, al misiunii nobile pe care o are întregul personal didactic. Modalitățile variabile și diverse de traducere în act a acestui indicator se diferențiază pe nivelurile sistemului de învățămînt (în plan vertical), și pe domeniile de sarcină aferente fiecărui nivel (pe plan orizontal).

În acest scop este de reținut că, indiferent de specialitatea sa, sau de nivelul la care lucrează, **fiecare cadru didactic este și trebuie să fie un activist social, căruia îi revin îndatoriri specifice în raport cu totalitatea proceselor care privesc dinamica colectivelor școlare, integrarea socială a elevilor și studenților, organizarea muncii, asocierea factorilor extrașcolari în realizarea obiectivelor concrete ale instrucției și educației, desfășurarea propagandei pedagogice în mediile sociale complementare școlii, prevenirea comportamentelor deviante, influențarea opiniei publice în direcția creșterii funcțiilor sale formative, valorificarea în procesul didactic a semnificațiilor educative pe care le au realizările oamenilor muncii** etc.

CEALALTĂ DIMENSIUNE A RESPONSABILITĂȚII, cea profesională propriu-zisă, strîns corelată cu prima (încît distingerea lor decurge aproape exclusiv din criterii de analiză), se realizează în legătură cu conținutul manifest al specialității fiecărui cadru didactic. Și în această privință, **experiența școlii noastre permite construirea unor modele cu multiple virtuți operaționale,** ale căror variabile sînt clar definite : ridicarea continuă a nivelului de pregătire științifică, ideologică și politică ; perfecționarea neîntreruptă și modelarea aptitudinilor pedagogice ; creșterea calificării în specialitatea predată ; reciclarea periodică ; acumularea neîntreruptă de informații noi în domeniul profesat ; participarea nemijlocită la sistemul activităților practic-productive și aplicative ; valorizarea disponibilităților de cercetare științifică, în cadrul strategic global al integrării învățămîntului cu știința și producția.

Iată, așadar, un spațiu de exprimare a competențelor profesionale care este dominat de ideea continuu-mului perfecționării, în concordanță cu mutațiile rapide din știință și tehnică, din viața socială și economică. Fiecare dintre variabilele acestui spațiu se află în strînsă interdependență cu toate celelalte și se exprimă nemijlocit în calitatea efectivă a procesului de învățămînt, în realizarea operativă a sarcinilor didactice, pe baza deschiderii către **creativitate și inițiativă pedagogică** în toate verigile proceselor instructiv-formative.

Responsabilitatea profesională presupune, așadar, atît **utilizarea eficientă,** în interesul învățămîntului, **a pîrghiilor instituționale, organizate ale perfecționării,** cît și **autoinstruirea continuă, instituirea practică a autoexigenței în raport cu modul de realizare a sarcinilor profesionale,** cu inițiativa și creativitatea didactică în sfera conținutului și tehnologiilor moderne, intensive și eficiente Stadiul actual de dezvoltare a învățămîntului nostru presupune depășirea modului de abordare a responsabilității profesionale în termeni dezideративi, **pătrunderea conștientă în infrastructurile actelor instructiv-formative, exprimarea prin fapte a competențelor.** Este necesar să se acționeze astfel încît fiecare disciplină să-și amplifice virtuțile formative (prin structura sa conceptuală și prin gradul de adresabilitate, care vizează formarea unor structuri mentale deschise și mobile, modelarea unor convingeri științifice și morale puternice și durabile) și informative (prin capacitatea sa de sarcină informațională, selectarea mesajelor prioritare, renunțarea la cunoștințele perimate, accentuarea pe noutate valoric superioară). Totodată, se cere, astăzi, să se facă mai mult pentru desfășurarea unui învățămînt centrat pe ideea de **interdependență** a tuturor disciplinelor, pe **politehnizare,** pe pregătirea în profil larg și pe **policalificare activă.** După cum întregul sistem al disciplinelor școlare, construit pe structuri gradate și continue, trebuie să aibă ca rezultantă nu numai formarea unor buni muncitori și specialiști, ci și a unor cetățeni conștienți, cu o concepție înaintată despre lume și viață, cu o poziție fermă față de orice concepții și mentalități retrograde, obscurantiste, față de orice manifestări cu caracter antisocial. Responsabilitatea profesională se definește și se exercită, așadar, dinlăuntrul procesului instructiv-formativ, se constituie pe temeiul unor indicatori de calitate, angajează exprimarea plenară a valențelor fiecărei specialități și a sistemului integral al conținutului învățămîntului de toate gradele.

STRÎNSA INTERDEPENDENȚĂ dintre dimensiunea socială și cea profesională a responsabilității cadrelor didactice reflectă unitatea de fond a rolului și statusului slujitorilor școlii în societatea noastră, evidențiază poziția de centralitate a dascălului în ridicarea calitativă a proceselor de instruire și formare, dependența cauzală și funcțională a tuturor variabilelor învățămîntului de nivel calitativ la care fiecare educator își realizează misiunea sa nobilă. Punînd în lumină acest adevăr, documentele de partid și de stat, referitoare la educație și învățămînt, accentuează asupra direcțiilor concrete și manifeste de exprimare activă a responsabilității personalului ddiactic, de valorizare a resurselor umane ale învățămîntului, potrivit unor criterii de eficiență și finalitate, aceasta avînd implicații directe asupra calității forței de muncă și, deci, asupra întregului ansam-

blu al dezvoltării economice și sociale. În acest sens, arătînd că trebuie să facem totul pentru ca „școala să se manifeste, într-adevăr, ca un puternic centru de creștere a tinerei generații în spirit comunist, patriotic, revoluționar", tovarășul Nicolae Ceaușescu indica, în continuare, la primul Congres al educației și învățămîntului, ca toate organele și organizațiile de partid, împreună cu toți factorii de conducere, îndrumare și control, cu întregul personal muncitor din învățămînt, să se preocupe mai susținut, „pentru a se crea un climat de înaltă exigență în toate unitățile școlare față de felul cum se aplică hotărîrile și orientările partidului, Legea educației și învățămîntului, cum se acționează pentru ridicarea nivelului general al întregului nostru învățămînt".

STRÎNSA INTERDEPENDENȚĂ DINTRE RESPONSABILITATEA SOCIALĂ ȘI CEA PEDAGOGICĂ a cadrelor didactice reflectă, în fapt, procesul de integrare tot mai puternică a școlii în mediul său social, economic și cultural, capacitatea învățămîntului nostru de a deveni tot mai mult un factor activ de construire a mediilor educogene, prin valorificarea complexă a resurselor sale umane. Apropiatul an de învățămînt 1980—1981 găsește școala noastră de toate gradele în fața unor obiective superioare, la atragerea cărora responsabilitatea cadrelor didactice este chemată să constituie nu numai o premisă, ci și un mobil activ, nemijlocit, al acțiunii. Ținînd seama de implicarea efectivă a școlii în ansamblul proceselor economice și sociale acționale, de configurația acestor procese și de finalitățile lor dezirabile și previzibile este necesară orientarea manifestată a responsabilității socio-pedagogice spre organizarea superioară a muncii și eliminarea factorilor de perturbare a disciplinei organizaționale, integrarea multiplă a școlii cu cercetarea și activitatea productivă, creșterea rolului învățămîntului în formarea moral-cetățenească a elevilor și studenților, în dezvoltarea unei gîndiri și atitudini centrate pe criteriile de economicitate și eficiență, în interiorizarea tot mai puternică a concluziilor ce se desprind din cele mai recente documente de partid privitoare la realizarea optimă a sarcinilor dezvoltării economico-sociale de ansamblu.

(Urmare din pag. 2)

În timp ce în alte țări fondurile afectate învățămîntului sînt grevate mai ales de cursa înarmărilor, în țara noastră aceste fonduri — în deplin acord cu politica de progres și pace promovată de partidul nostru — au sporit an de an, atingînd în bugetul pe 1979 suma de 18.276,2 milioane lei.

Pentru fiecare preșcolar statul investește anual 2417 lei, pentru un elev din învățămîntul primar și gimnazial — 2.176 lei, pentru un elev din învățămîntul liceal — 4.049 lei și pentru un student — 12.233 lei.

Dar cele mai semnificative cifre ce demonstrează eficiența economico-socială mereu sporită a școlii noastre sînt cele care reflectă pregătirea forței de muncă. În perioada 1971/1979 au absolvit învățămîntul liceal, profesional, tehnic, de maiștri și superior 2.350.000 persoane. Economia noastră și celelalte sectoare ale vieții sociale au primit în anii 1976/1979 un număr de 1.431.000 muncitori calificați și peste 130.000 specialiști cu pregătire superioară, care participă cu competență și dăruire la progresul multilateral al țării.

În perspectiva următorului deceniu, potrivit documentelor programatice ale partidului, va fi generalizat învățămîntul de 12 ani, se va extinde învățămîntul superior și reciclarea profesională a tuturor oamenilor muncii. În cincinalul 1981/1985, aproape 90% din elevii treptei I-a de liceu vor fi cuprinși în liceele industriale și agroindustriale, iar în treapta a II-a vor fi incluși 70% din absolvenții primei trepte. Învățămîntul profesional va îngloba 20% din absolvenții treptei I de liceu. Numărul studenților va depăși 200.000. Populația școlară va reprezenta 27% din populația țării, iar cheltuielile pentru învățămînt se vor ridica la 128 miliarde lei.

Școala va pregăti 1.750.000 de muncitori calificați, 300.000 de ingineri, tehnicieni, maiștri și numeroase alte cadre de specialitate necesare înfăptuirii obiectivelor trasate de Congresul al XII-lea în economie, știință și cultură, în toate domeniile vieții sociale.

Am prezentat doar cîteva idei și date care atestă că învățămîntul românesc se situează printre cele mai avansate sisteme de învățămînt din lume. Aceasta se datorește politicii partidului nostru, și în primul rînd secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, pentru care investiția în om, în pregătirea sa multilaterală și continuă, este hotărîtoare în înfăptuirea socialismului și comunismului pe străvechile meleaguri, unde cu peste două milenii în urmă strămoșii noștri — cei mai drepți și mai viteji dintre traci — au fondat primul stat centralizat dac.

VALORIFICAREA POTENȚIALULUI EDUCATIV AL LECȚIEI

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

In valorificarea la maximum a potențialului formativ al lecțiilor un rol hotărîtor îl are natura raporturilor profesor-elevi. Relațiile profesor-elev creează acel fond afectiv, care determină nu numai acumulările instructiv-educative la lecție, ci și ceea ce se petrece dincolo de ea, în viața și activitatea elevilor. Ele pot adînci sau elimina încordarea psihică a acestora, dîndu-i un caracter pozitiv sau negativ. De starea de spirit a elevului la lecții depinde eficiența și calitatea procesului instructiv-educativ, mersul dezvoltării personalității în ansamblu.

PREZENȚA LECȚIEI ÎN VIAȚA ELEVILOR ridică în fața profesorilor o multitudine de probleme de ordin educativ : **în primul rînd,** în ce măsură conținutul noțiunilor morale sînt integrate în mod organic în substanța lecțiilor, indiferent de disciplină ; **în al doilea rînd,** cu ce sentiment și trăiri este asociat procesul de învățămînt în reprezentarea elevului, ce sentimente predomină — bucuria, satisfacția, responsabilitatea, recunoștința, încrederea în forțele proprii sau, dimpotrivă, amărăciunea, teama, revolta, ura, neîncrederea ?

Starea de spirit cu care vine elevul la lecții, determinată în cea mai mare măsură de natura relațiilor profesor-elev, are o importanță educativă deosebită. Sentimentele pozitive, starea psihică corespunzătoare, optimismul — stimulate de întîlnirea cu profesorul — ajută elevul să învingă greutățile crescînde din activitate, să lucreze cu toată capacitatea și să manifeste perseverență și voință. Atunci cînd climatul socio-afectiv în cadrul acestor relatii este deteriorat, unii elevi pot ajunge pînă acolo, încît numai amintirea despre școală să le provoace emoții negative, care nu-i ajută însă să devină mai buni, să-și formeze o atitudine corectă.

Starea emoțională a elevilor la lecții depinde de numeroși factori : **a)** situația din familie ; **b)** statutul lor în colectiv ; **c)** măsura în care se achită de sarcinile ce le revin ; **d)** anumite situații întîmplătoare, imprevizibile ; **e)** atitudinea profesorilor față de elevi și viceversa. Toți acești factori, dar îndeosebi ultimul, determină în cea mai mare măsură eficiența educativă a metodelor și procedeelor utilizate la lecții de către profesor.

Într-o atmosferă emoțională liniștită, stenică în clasă, se educă cu mult mai mult succes gîndirea, memoria, reprezentările, se formează mai repede noțiunile științifice. De asemenea, dezvoltarea inițiativei colective, activismul social, nu se realizează nici prin mijloace verbale, nici numai prin exemplul personal, ci prin atenta interrelație cu elevii și un asemenea caracter al conducerii lor din partea profesorilor, care să creeze reale condiții pentru manifestarea inițiativei, spiritului activ. Formarea unor judecăți independente, a gîndirii critice, inițiativei, nu se pot realiza în condițiile unei atmosfere încordate, a unei exigențe formale.

Stilul relațiilor profesor-elev influențează puternic asupra capacităților cognitive ale elevilor, interesului față de învățătură și concentrării atenției.

Toate eforturile pentru modernizarea procesului de învățămînt, a metodelor respective nu se soldează cu eficiența scontată, dacă nu există și o **pregătire morală și emoțională a elevilor** față de învățătură. Sînt cazuri în care lecții saturate de noutăți tehnice și metodice, în loc să dezvolte inițiative cognitive, îi exersează într-un automatism inutil, judecăți formale, formează o indiferență permanentă față de esența celor studiate. Aceste fenomene au loc acolo, unde lipsesc procesele psihice care asigură setea de cunoaștere, ceea ce duce la însușirea formală a cunoștințelor, fără înțelegerea corespunzătoare.

Conținutul fiecărui obiect de învățămînt are calitatea de a trezi interes față de știință, de învățătură, de a impresiona și crea satisfacții și bucurii elevului. Dar gradul de atracție a elevului față de di-

feritele obiecte depinde totdeauna și în măsură considerabilă de atitudinea lui față de profesorul care predă. Cu acei elevi care s-au deprins să se concentreze repede, să învețe independent cu dorință și responsabilitate, este ușor de lucrat. De asemenea în condițiile unor relații de bunăvoință și exigență se consumă mult mai puțin timp și energie pentru orientarea atenției, puterii de concentrare, gîndirii elevilor.

Învățarea necesită o mare **concentrare a tuturor proceselor psihice** și în primul rînd a eforturilor de voință. În mod curent la lecții apare necesitatea de a trece de la un tip de activitate la altul, de la însușirea unui material mai accesibil la altul mai greu, la înțelegerea unor fenomene și legi noi. Exersarea, în vederea formării deprinderilor necesare legate de operații neinteresante, stereotipe necesită, de asemenea, din partea elevilor concentrarea voinței, manifestarea conștiinciozității. Dar noțiunile de datorie, cinste, responsabilitate pot avea un caracter pur declarativ și să nu corespundă cu experiența morală reală a unor elevi. Aceasta se explică prin faptul că experiența morală personală se formează sub influența relațiilor obiective în care este inclus elevul. Cele mai înălțătoare și impresionante cuvinte ale profesorului, dacă nu sînt urmate și confirmate în practica vieții școlare, rămîn fără rezonanță în conștiința elevilor și în afara experienței lor morale.

ATITUDINEA POZITIVĂ SAU NEGATIVĂ față de procesul de învățămînt are aceeași explicație și devine izvorul diferitelor fapte și abateri ale elevilor, determină **formarea deprinderilor** corespunzătoare sau necorespunzătoare din punctul de vedere al eticii comuniste și față de alte obiective educaționale, cum sînt munca obștească, munca în general, comportarea în familie sau societate și chiar față de sine. Aici, fie că se depistează și se dezvoltă forțele creatoare și aptitudinile copilului, fie că se frînează apariția și manifestarea lor.

Numeroase exemple confirmă că atitudinea elevului față de obiectul studiat depinde și se identifică într-o măsură importantă cu profesorul care-l predă. Există desigur și excepții, cînd, din anumite motive — de cele mai multe ori subiective — elevul are o atitudine pozitivă față de profesor, dar rămîne în urmă zi de zi cu înțelegerea materiei și începe să piardă interesul pentru obiectul respectiv. Acestea sînt însă cazuri relativ rare. Notele sale determină, în mod normal, sentimente neplăcute, amărăciune, teamă, uneori pierderea încrederii în posibilitățile proprii. Dar dacă în aceste situații atitudinea față de profesor nu se schimbă, rămînînd în continuare pozitivă, se poate afirma cu toată convingerea că șansele de succes sînt mult mai numeroase. Cînd însă între profesor și elev încep să se stabilească relații de indiferență reciprocă, neînțelegere sau, și mai rău, de lipsă de stimă, neîncredere, dispreț, ură, orice acțiune a profesorului, orice influență nu dă rezultate.

Dacă relațiile sînt oficiale, încordate, cele mai frumoase cuvinte ale profesorului nu impresionează elevul, nu au acces la sentimentele lui, iar uneori se percep în contradicție cu sensul lor. În asemenea situații cele mai bune intenții ale profesorului determină o reacție negativă stabilă a elevului, uneori protest deschis sau provoacă chiar comiterea unor noi abateri, care adîncesc conflictul și înrăutățesc și mai mult situația, și așa dificilă, a elevului. Astfel de situații, mai ales la preadolescenți, determină tendința activă de a acționa contrariu. Aceasta devine cauza unor judecăți greșite, atitudini negative, care apoi pot influența și asupra vieții lor.

Cînd între profesor-elevi există **raporturi de înțelegere,** încredere reciprocă, stimă, chiar cele mai severe și categorice cerințe, observațiile cele mai aspre asupra unor abateri, lipsuri etc. vor fi percepute corect de elev, privite ca drepte, meritate și vor găsi sprijin în colectiv. În aceste condiții elevul își concentrează forțele pentru a lichida lipsurile, a dovedi voință și perseverență, ceea ce contribuie la stabilizarea unor trăsături pozitive în conduita sa.

Caracterul relațiilor profesor-elev are o mare contribuție și la corectarea anumitor trăsături negative formate la copil înainte de a veni la școală, sau chiar în perioada școlarității datorită relațiilor sale din familie.

CHIAR DE LA NAȘTERE, copilul vine în contact cu numeroase aspecte ale vieții, el trăiește diferite evenimente personale sau sociale. Datorită gradului scăzut de înțelegere a comportării celor din jur, el începe să imite. Persoane de diferite vîrste, cu diferite caractere, cu nivel de cultură și pregătire pedagogică diferite constituie exemple pentru copil. Pentru el grosolănia, minciuna, dacă îl înconjoară, devin norme de conduită. Dacă nu s-a găsit calea spre inima lui, imitînd pe cei din jur — adulți sau de o vîrstă cu el — copilul înțelege în felul său ce e bine și ce e rău. Ceea ce iubește sau urăște copilul, față de cine are o atitudine de dispreț și neîncredere sau de stimă și respect, cu ce ochi se uită la ceea ce se întîmplă, sînt rezultatul acelor relații, care s-au statornicit între el și cei din jur.

În clasa I copiii vin la școală cu o experiență de viață foarte diferită. Ei se adună la un loc în marea lor majoritate fără să se cunoască, fără să semene unul cu altul, puternici sau plăpînzi, pregătiți sau nepregătiți. Printre ei sînt blînzi și

sociabili, închiși și supărăcioși, vioi și înceți, stăruitori și nestatornici. Măsura precisă de mîngîiere și severitate manifestată de profesor, stăpînirea de sine, răbdarea, priceperea cu care îi conduce pe toți spre cunoaștere, îi învață bunătatea și echitatea, dragostea de muncă, înțelegerea frumosului, netoleranța față de ceea ce îi împiedică să construiască, să trăiască, reprezintă atributele și calitățile majore ale educatorului comunist. Climatul moral din colectiv, unde are loc devenirea personalității elevului, este o realitate obiectivă, care are o influență hotărîtoare în întregul mers al evoluției și al rezultatelor acestui proces. **Relațiile profesor-elev nu rămîn niciodată neutre față de rezultatele educației și instrucției :** sau formează o orientare corectă, comunistă a personalității, sau frînează atingerea scopurilor educative. Deși fiecare profesor consumă timp și energie pentru formarea unor interrelații pedagogice optime cu elevii, din păcate, nu întotdeauna și nu tuturor le reușește acest lucru. Aceste relații sînt percepute deosebit de sensibil de elevii neîncrezători în forțele proprii, timizi, necomunicativi, rămași în urmă la învățătură. Acești elevi se simt complet altfel, cînd observă că profesorul acordă atenție judecăților, străduințelor lor, că se bucură de succesele și suferă pentru insuccesele lor. Susținînd, încurajînd la elevi sentimentul propriei demnități, profesorul reușește mai repede să-i determine să învețe, să se străduiască. Nu rareori, elevi inerți, comozi, indiferenți față de învățătură, sub influența unei astfel de comportări a profesorului se trezesc, începe să le apară sentimentul recunoștinței, grija de a nu supăra profesorul, încep să se preocupe de îndeplinirea obligațiilor școlare și să-și corecteze modul de comportare.

Interrelațiile profesor-elevi au o influență multilaterală nu numai asupra elevilor, ci și a profesorilor. De caracterul lor depind într-o măsură considerabilă gradul de satisfacție a profesorului privind activitatea, atitudinea față de profesia respectivă, preocuparea de a-și perfecționa măiestria pedagogică. Și deși formele în care se manifestă relațiile optime profesor-elev pot fi foarte diferite, în exterior foarte reținute și chiar severe, adevărata lor esență este una și aceeași : statornicirea unei atmosfere de muncă, bazată pe o profundă reciprocitate de încredere, respect și exigență. Prezența unor asemenea raporturi asigură succesul în activitatea instructiv-educativă. Ele contribuie activ la însușirea noțiunilor, la formarea concepțiilor și obișnuințelor, influențează asupra dezvoltării intelectuale și morale a copilului, la devenirea caracterului său. De aceea, fiecare profesor trebuie să-și reprezinte clar întreaga importanță educațională a relațiilor sale cu elevii și să se străduiască să conducă conștient formarea lor, astfel încît să determine succesul întregului proces instructiv-educativ.

CARACTERIZAREA PEDAGOGICA a naturii raporturilor profesor-elev este foarte dificilă, find vorba de un fenomen deosebit de complex. Există însă cîteva repere precise, pe baza cărora fiecare cadru didactic și cadru de conducere (director, inspector) poate formula aprecierea și autoaprecierea rezultatelor în planul acestor relații interumane. Din sistemul acestor repere cele mai importante le considerăm : a) concordanța lor cu scopul și sarcinile educației comuniste ; b) gama modalităților de conducere a activității copiilor și în ce măsură ele sînt adecvate particularităților de vîrstă și individuale ale acestora ; c) conținutul emoțional al raporturilor profesor-elevi ; d) contribuția acestora la stimularea dezvoltării multilaterale a elevilor ; e) trăsăturile de personalitate ale profesorului cu implicații primordiale în statornicirea naturii acestor relații ; f) trăsăturile caracteristice ale atitudinii elevilor față de profesor ; g) atitudinea profesorului față de elevi.

Din perspectiva sarcinilor trasate recent învățămîntului de toate gradele cu privire la modelarea personalității omului nou al societății socialiste de către secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, generalizarea unor raporturi optime profesor-elev, care nu presupune ștergerea deosebirilor dintre educatori și elevi, ci drepturi și datorii în spiritul celor mai înalte exigențe ale eticii și echității socialiste, reprezintă obiectiv prioritar la nivelul fiecărei școli. Modul cum se reflectă în lumea spirituală a elevilor natura acestor relații poate fi depistat prin observații la lecții, la activități în afară de clasă și extrașcolare, cu ajutorul unor compuneri, anchete pe teme ca : „În clasa noastră", „La școală", „Elevul și școala", „Trăsăturile profesorului și elevului ideal", „Cele mai frumoase amintiri din viața de elev", „Cele mai triste amintiri din viața de elev" etc.

Iată cîteva relatări ale unor elevi și studenți care pot stimula interesul cadrelor didactice față de natura raporturilor profesor-elev :

„Ce mult a trecut de atunci.. peste 15 ani. Eram în clasa I. În clasă era gălăgie, fiecare risipindu-și energia în felul lui. Deodată s-a făcut liniște, ecoul vocilor se mai scurgea prin crăpăturile ferestrelor. Intrase tovarășa învățătoare. Mă întrebam, copil fiind și mă întreb și îmi răspund și astăzi, cum de reușea un om, prin simpla lui prezență, să inspire atîta respect ? Era oare teama la mijloc ? Nici vorbă de așa ceva ! Ne era dragă, iar orele treceau ca-n vis, pe nesimțite. Era ora de compunere ; se strînseseră caietele cu tema „Primăvara", iar acum ne povestea. Avea o voce plină de dragoste și căldură care ne făcea fericiți pe toți. Și dar absolut pe toți, căci tuturor se adresa, pe toți îi cuprindea cu aceeași privire limpede și plină de dra-

goste. Toți îi sorbeau cuvintele, toți înțelegeau și fremătau alături de tovarășa noastră" (studentă, Facultatea de Limbi străine).

„Intre 6 și 18 ani, cel puțin, omul își petrece o bună parte a vieții pe băncile școlii. Prin urmare, este deosebit de important felul în care elevul trăiește acest lung interval de timp. Lecția nu este și nu poate fi doar un cadru în care copiii „ingerează" — în mod automat — noțiuni, cunoștințe. Un adult onest își poate aminti, mai mult sau mai puțin viu, felul în care a recepționat diverse cunoștințe din punctul de vedere al conținutului noțional și mesajului emoțional, într-un fel acționează o oră de matematică și în altul una de limba română sau istorie, de exemplu. Dar mai presus de toate, orice lecție, cred că este o cărămidă dintr-un material prețios cu care se edifică cea mai importantă construcție : lumea spirituală a fiecărei ființe umane. Aici, la lecție au loc bucurii și necazuri, iubiri mai mari sau mai mici, ca și tragedii cu consecințe dintre cele mai neprevăzute și, toate astea, de la cea mai fragedă vîrstă. O simplă, dar nedreaptă admonestare din partea profesorului poate atrage declanșarea unui lanț de trăiri interioare de către elev, de o intensitate nebănuită, unele dintre ele, determinîndu-l în anumite ocazii chiar la acte necugetate,, cu sfîrșit tragic" (student, anul III la Facultatea de filologie).

„Din experiența mea de elevă am tras adesea concluzii destul de triste în ceea ce privește noțiunea de „profesor". Fie că am avut nesansa ca majoritatea profesorilor ce i-am avut să fie cumva blazați, mult prea preocupați de ei înșiși și prea puțin de cei care se află în fața lor, în bancă și pe care-i știe la dispoziția lor. Am întîlnit profesori care, pentru că aveai îndrăzneala să ai o opinie, întîmplător, diferită de a lor îți dădea o notă slabă. Ce legătură poate avea nota, care este reflectarea cunoștințelor la materia respectivă, cu o discuție în contradictoriu, dar fără nici o legătură cu subiectul lecției ? Am întîlnit și profesori, din păcate mai rar, care ne-au impresionat în primul rînd prin buna lor pregătire ca specialiști. Aceștia vedeau în fiecare dintre noi un om, un om în formare, dar fiecare cu personalitatea lui distinctă. De-ați ști cît de mult ne impresiona chipul zîmbitor al unui profesor în momentul în care intra în clasă ! Eram parcă dintr-odată deconectați, relaxați. Ce bine ar fi dacă n-am uita niciodată cît de mult contează un zîmbet ! Și cît de închistați eram în fața unui chip încruntat, chiar dacă eram bine pregătiți. Vă puteți închipui o elevă în clasa a X-a, fiind scoasă la tablă, să nu poată spune profesorului cum o cheamă ? De frică ! E de neimaginat și totuși atît de adevărat. Duritatea, chiar din partea unui profesor bine pregătit, nu poate atrage stima elevilor, ce să mai vorbim de simpatie ! Am observat de multe ori, elev fiind că unii profesori confundă noțiunea de autoritate cu cea de duritate. E oare atît de greu de înțeles că un om dur nu-ți impune pe nici un plan, ci îți trezește doar senzația de frică ? În schimb amabilitatea, omenia croiesc un drum atît de ușor către inima elevului. Oare de ce uităm unii dintre noi aceste necazuri mici sau mari din viața de elev, atunci cînd pășim de pe băncile facultății la catedră ? Eu cred că asta este principala vină" (studentă, anul II la Facultatea de fizică).

„Alături de pregătirea profesională stă, cred, poate pe același plan felul în care profesorul știe să se facă înțeles, să exprime cunoștințele sale. Numai în felul acesta poate să trezească interesul elevilor pentru materia pe care o predă, să le mărească dorința pentru cunoaștere. Un astfel de profesor, dacă mai adaugă la erudiția lui diferite modalități de a-și atrage elevii, sinceritatea în relațiile cu ei, echitate este întotdeauna așteptat cu plăcere la ore. Dimpotrivă, un profesor care nu știe să facă din obiectul pe care-l predă o materie plăcută, interesantă, ci un instrument de „teroare", alături de care se mai adaugă rigiditatea și nervozitatea în timpul predării și în relațiile cu elevii, ignorarea doleanțelor acestora și chiar refuzul de a discuta cu ei în afara orei de curs, va crea între el și elev o distanță care se va mări din ce în ce, ducînd pînă la stări conflictuale de felul refuzului de a răspunde la ore, sau chiar de a mai participa" (student, anul II la Facultatea de fizică).

„În educație, poate mai mult decît oriunde, este mai nevoie de oameni ideali, de oameni pe care dacă nu ajungi să-i iubești, cel puțin să-i stimezi din toată inima, În ceea ce mă privește îmi doresc din tot sufletul un profesor ideal, un profesar față de care să dispară total acea fățărnicie a elevului de copil „cuminte" sau, din contră, de băiat „obraznic" ; față de care să dispară și acea timiditate inspirată de respectul prost înțeles, față de intelectul său și cînd spun aceasta mă gîndesc la acei elevi, ce nu au curajul să întrebe dacă nu au înțeles ceva, să contrazică, dacă prin absurd profesorul a greșit și să susțină, bineînțeles fără obrăznicie, ceea ce știe că este adevărat. Elevul și profesorul trebuie să facă corp comun în lupta cu necunoscutele, să încerce să vadă dincolo de manuale, să lupte, pentru că cucerirea științei este o adevărată luptă, în care nu cîștigă decît cel ce este învățat să lupte de mic și să fugă de mediocritate. Mi-aș dori din tot sufletul că toți dascălii mei să nu pună pe elevi în greaua situație de a-și pierde încrederea în forțele proprii, să nu țină cont numai de aspectul exterior, de ținuta atît de mult cerută, să lupte și să apere toate clasele de orice influențe ce nu au un efect pozitiv, să lase elevul să se lupte și să-și pună în valoare toate cunoștințele ce le are sau „nu le are", să-și facă din toți elevii aliați permanenți în lupta de cucerire a cunoștințelor. Sînt convins că, pe unde ar trece astfel de oameni, ar rămîne în urma lor urme adînci ; toți elevii ar avea o educație deosebită și o fire călită în marea luptă a cunoașterii. Acesta este portretul unui profesor de excepție din care avem cîțiva și în școala noastră, așa cum l-a plămădit mintea mea de elev ce nu acceptă lucrurile neînțelese sau aproape perfect înțelese și căruia îi place să se „certe" cu privire la aceste probleme, Dacă ar fi să sintetizez într-o singură frază ceea ce înțeleg eu printr-un profesor ideal, aș spune doar atît : să fie om și să nu uite nici o clipă că lucrează cu oameni" (elev în clasa a XI-a).

CONSIDERĂM CĂ GÎNDURILE ȘI APRECIERILE REDATE de studenții și elevul mai sus citați cu privire la profesorii lor reprezintă un prilej de adîncă reflecție din partea unor cadre didactice. Cunoașterea influențelor naturii raporturilor profesor-elev, la nivelul fiecărei clase și supunerea lor discuției colectivelor pedagogice, în urma căreia să se adopte concluziile și măsurile corespunzătoare, constituie o direcție de bază a perfecționării și valorificării la maximum a potențialului formativ al fiecărei lecții.

Introducerea sistematică a unor tehnologii didactice și educaționale moderne la lecție creează premise pentru trăirea de către fiecare elev și colectiv a unor satisfacții pentru rezultatele obținute ca urmare a eforturilor proprii și colective, a inițiativei și creativității lor, stimulează și consolidează trăsăturile pozitive,

statorniceşte un climat socio-afectiv de natură să contribuie eficient la valorificarea potenţialului moral al lecţiei. În această ordine de idei, am sublinia şi rolul deosebit pe care îl au procedeele de diferenţiere şi individualizare a sarcinilor cognitive, pentru a da fiecărui elev posibilitatea să se afirme, să-şi evidenţieze capacităţile şi, pe baza succeselor obţinute, să-şi consolideze demnitatea personală, prestigiul faţă de colegi, responsabilitatea faţă de activitatea şcolară.

BIBLIOGRAFIE

1 NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la Congresul educaţiei şi învăţămîntului*, februarie — 1980, „Tribuna şcolii" nr. 22.

2 G. BUNESCU, C. NICULESCU, *Şcoala — centru de educaţie comunistă*, „Revista de pedagogie", nr. 8/1979.

3 N. D. DEMINA, *Pedagogi şi educaţi*, Moskwa, „Pedagoghika", 1976.

4 J. ŞTEFANOVICI, *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*, E.D.P., Bucureşti, 1979.

CONŢINUTUL ŞI ORGANIZAREA EFICIENTĂ A TIMPULUI LIBER AL ELEVILOR

VALERIA DONEA, I.C.P.P.

În Cuvîntarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la deschiderea Forumului tineretului se sublinia : „Revine organizaţiilor voastre obligaţia de a acorda atenţia corespunzătoare organizării timpului liber, odihnei, distracţiei, jocului. Aceasta este o latură foarte importantă a educării, a formării tinerei noastre generaţii — de la şoimii patriei la pionieri, la tinerii comunişti, la întregul tineret" [1].

Din această perspectivă, cercetările asupra modului de petrecere a timpului liber al elevilor permit stabilirea unor corelaţii cît mai judicioase între activitatea şcolară şi timpul petrecut în afara ei. Conţinutul timpului liber al elevilor este un indicator esenţial al maturizării lor social-culturale, dar, în acelaşi timp şi o modalitate de reflectare a noilor achiziţii din activitatea şcolară. Astfel de studii permit o apreciere mai generală asupra personalităţii elevului, şi anume, evaluarea inserţiei sale în structurile sociale cu care intră în contact. Se pot astfel stabili unele priorităţi în organizarea timpului liber în funcţie şi de opţiunile elevilor. Investigaţia periodică în acest domeniu este utilă pentru prevenirea tulburărilor de adaptare socială (delincvenţa minorilor), precum şi pentru dotarea social-culturală mai echilibrată a unor teritorii urbane în care sînt concentrate mai multe şcoli şi, de regulă, rezidenţa celor care le frecventează.

Studiul activităţilor extraşcolare prin anchete pe bază de chestionar oferă cadrelor didactice o imagine de ansamblu a preocupărilor elevilor unei clase „problemă" sau cîtorva clase, care încep sau încheie un ciclu şcolar, în funcţie de obiectivele dorite. Cercetarea prezintă un interes mai larg şi pentru factorii de decizie socială, întrucît surprinde orientarea intereselor culturale şi de loisir a generaţiilor tinere. Aici se pot observa tendinţele de cristalizare a unor atitudini şi comportamente sociale. Investigaţia noastră, realizată pe un număr de 167 de elevi din clasa a VIII-a, selectaţi din lotul pe care s-a desfăşurat o cercetare longitudinală asupra personalităţii elevului preadolescent (condusă de dr. G. Dan Spînoiu), relevă că timpul liber în bugetul a 24 de ore este aproximativ 4 ore, restul fiind ocupat după cum urmează : somn — 8 ore ; frecventarea şcolii şi a cercurilor de specialitate — 6 ore; servirea meselor, igienă corporală, deplasare casă-şcoală — 2 ore ; pregătirea lecţiilor şi meditaţii în afara celor organizate de şcoală — 4 ore.

O particularitate a modului de petrecere a timpului liber la această vîrstă s-a impus atenţiei noastre : aceeaşi perioadă de timp utilizată pentru studiu este resimţită subiectiv ca fiind mult mai mare decît cea destinată loisirului. Preadolescentul se află într-o perioadă cînd se constituie sentimentul responsabilităţii pentru îndatoririle şcolare şi cînd în locul jocului, formă predominantă de activitate în copilărie, societatea adulţilor l-a învăţat să se ataşeze şi de alte forme de loisir cu un conţinut intelectual. De aici subiectivismul mai accentuat în aprecierea timpului liber.

Lectura — o formă de loisir şi o resursă a formării şi autoformării elevilor.

Lectura este o obișnuință pentru mai mult de 90% din subiecții lotului investigat. Această activitate de timp liber reprezintă o **practică individuală** în formarea elevilor, condiționînd comportamentul viitorului adult, deschizînd însă în fața practicii pedagogice problema „limitelor" înțelegerii unor lecturi și imitării unor „eroi". Lectura cărților distractive ocupă la această vîrstă un loc preponderent în orientarea comportamentului și activității elevului. Acest tip de lectură preocupă zilnic 36—81% din elevii unei clase (variația datorîndu-se probabil fenomenului de imitație colectivă), timpul mediu fiind cuprins între 1 h 20'—2 h. Lectura cărților, indiferent de gen, în clasamentul activităților extrașcolare ocupă primele trei locuri pentru 50% din elevii investigați. Ea se află în concurență pentru locul al doilea cu vizionarea programelor TV, jocul și sportul. Ponderi similare se înregistrează și pentru lectura ziarelor și a revistelor destinate vîrstei lor

Numeroase cercetări au arătat că lecturile din preadolescență îndeplinesc funcții formative, cum ar fi constituirea activităților independente, stimularea impulsurilor proprii de creație și realizare. contribuie la dezvoltarea universului sensibil psiho-afectiv, îndeplinind totodată un rol terapeutic pentru copiii „dificili" caracterial ; într-un plan mai larg și indirect literatura reprezintă o sursă potențială de opțiune profesională.

Televiziunea — „marele cronofag" ; unele implicații. Cercetarea de teren a relevat că programele TV antrenează 91% din elevi ; o proporție considerabilă dintre aceștia (83%) urmăresc zilnic emisiunile micului ecran. Timpul mediu afectat acestor programe este : 18%—1h ; 46% între 1—2h ; 20% între 2—3h și mai mult; 16% — timp nedefinit (ei menționează că vizionează întîmplător o parte din emisiuni în timp ce desfășoară alte activități). Ce anume din programele televiziunii îi pasionează mai mult ? Săptămînal, 95% din subiecții lotului investigat vizionează în medie trei filme. După filme, alte emisiuni cu ponderi ridicate de vizionare sînt : teatru — 65% ; sport — 58% ; desene animate — 56% ; album duminical — 54% ; teleșcoală — 42% ; teleenciclopedia — 39%.

Schimbarea și ineditul oferite adesea de „marele cronofag" are totuși un cost psihic. Alvin Töffler remarca : „Evident că o mare parte din tineri, condiționați de televiziune și de imensitatea de informații ce le sînt accesibile, devin, de asemenea, precoci intelectualicește. Ce se întîmplă însă cu dezvoltarea afectivă, atunci cînd crește proporția **experienței substituite** (s.n.), față de experiență „reală" ? Contribuie oare creșterea substituibilității la maturizarea afectivă, sau dimpotrivă o întîrzie ?". E o problemă care nu a stat încă în atenția psihologilor. Deocamdată remarcăm doar că tendința de accelerare generală determină ca folosirea timpului liber și pentru elevi tinde să se redefinească în termenii învățării rapide a unor noi „experiențe", cunoștințe, valori etice.

Radio, magnetofon, picup — divertisment și ambianță de lucru. Radioul este audiat de 74% din subiecții anchetați. Timpul care i se acordă se deosebește sensibil de atenția acordată televizorului. Astfel : 49% — mai mult de o oră ; 33% — sub o oră ; 18% — nu se preocupă de aceste audiții. Emisiunile radio, ca și o parte din cele TV, sînt audiate concomitent cu pregătirea lecțiilor sau acordarea ajutorului în gospodărie. Cele mai preferate sînt : „muzică ușoară", „fotbal minut cu minut", „de la 1 la trei", „clubul tineretului", „unda veselă".

Ținînd seama că 78% din elevi au în familie fie casetofon, fie magnetofon sau picup, sau chiar pe toate și că acestea sînt utilizate zilnic de 47% se poate aprecia că ele alături de radio și televizor, contribuie, pe lîngă formarea gustului artistic, la constituirea unei **ambianțe afective de lucru,** care uneori suplinește nevoia de comunicare în familiile cu un singur copil și în care ambii părinți lucrează. Aceeași funcție pare să suplinească la această vîrstă și convorbirea telefonică apreciată unanim ca o plăcere de cei 87% care au telefon.

Cinema, teatru, concert — în universul imaginilor și al sunetelor. În afara lecturilor tipărite (tip Gutenberg), care ocupă primul loc la această vîrstă, o altă „lectură" care presupune mai puțin efort tinde să acapareze tot mai mult timpul liber și să pătrundă și în activitatea școlară : lectura prin imagini și sunete „paresseuse" (leneșă, pasivă). Ea s-a răspîndit foarte mult prin radio, televizor și în școli prin tehnicile audio-vizuale. Ieșind din universul activităților de **loisir de apartament** și urmărind atracția pentru cinema, teatru, concert ne așteptăm să întîlnim un număr foarte mare de elevi, cunoscînd dorința lor firească de a fi mai aproape de „modele", eroii îndrăgiți, de a trăi mai plenar în lumea imaginilor și sunetelor. Singura observație ce se poate face în urma anchetei de teren este cel puțin surprinzătoare : televizoarele (ca și unele măsuri administrative) au depopulat cinematografele. Doar 31% dintre elevii clasei a VIII-a mai merg săptămînal la cinematograf. Aceștia vizionează în medie un film pe săptămînă. În ceea ce privește teatrele, ele sînt frecventate de mai mult de jumătate din elevii investigați (56%), dar, doar de patru ori pe an. Într-o situație similară se află raporturile lor cu sălile de concerte (48%). Vîrsta, accesul cu mijloacele de transport, lipsa de îndrumare, comoditatea oferită de TV, sînt probabil

alți factori ce restrîng dimensiunile acestor forme de loisir. Activitățile analizate pînă aici au un caracter predominant intelectual și uneori contribuie la completarea armonioasă a activității de pregătire a lecțiilor, care se situează la această vîrstă pe primul loc (ca timp) pentru 89% dintre elevii investigați.

Aspirație și loisir. Activitatea extrașcolară se desfășoară în cadrele generale oferite de programul școlar, dotările culturale ale familiei și cele sociale (corespunzător vîrstei lor și amplasate în zonele urbane ușor accesibile). Aceste „cadre", reprezentînd de fapt „constrîngerea socială", favorizează sau nu transformarea distracțiilor imaginate în activitățile reale de loisir. De aici apar unele diferențe între „a fi" și „a dori", între loisir și aspirație. Analizînd raportul dintre aspirație (a) și loisir (l), am stabilit doi indici de evaluare a disfuncțiilor dintre ele. Astfel, **indicele insatisfacțiilor** a fost constituit pe baza raportului dintre suma tuturor valorilor în care $a > l$ și numărul subiecților anchetați înmulțit cu 100 :

$$I = \frac{\Sigma(a - l)}{N} \cdot 100$$

. Iată valorile acestui indicator — pentru cîteva activități : 39% plimbări cu bicicleta ; 32% — audiții casetofon, picup, magnetofon ; 32% — cinema ; 29% — joc și sport ; 27% — plimbări cu mașina. Cu prilejul analizei bugetului de timp pe 24 de ore, observînd că pregătirea lecțiilor este grija nr. 1, am testat și aspirațiile lor privind timpul pe care ar dori să-l afecteze acestei activități. În acest sens, indicatorul insatisfacțiilor de 19% arată că această proporție dorește să dedice mai mult timp pregătirii lecțiilor, în timp ce la celălalt pol pentru 31% din cazuri se înregistrează valori aspiraționale sub limita reală. Cel de-al doilea indice, constituit în mod similar cu primul, dar în care $a < l$ a fost numit în mod convențional **indice de saturație**

$$S = \frac{\Sigma(l - a)}{N} \cdot 100$$

Dacă primul indice reflectă orientarea elevilor spre anumite activități de loisir și arată zonele unor conflicte posibile, cel de-al doilea, completîndu-l, reflectă limitele capacității de a răspunde adecvat la anumite stimulări socio-culturale. Acest indice ne relevă că elevii **ar dori** ca multe activități să nu-i mai angajeze în aceeași proporție.

Observăm că la preadolescenții mari conținutul timpului liber este dominat de fenomenul de „tranziență". Iată că la 14 ani s-au potolit deja unele curiozități și apar unele saturații cu valori semnificative : 37% — cinema ; 35% — plimbări cu mașina ; 32% — casetofon, magnetofon, picup ; 31% — ajutor în gospodărie. Faptul că unele activități au ambii indici cu valori ridicate este relevant pentru diversitatea, „tranziența" și originalitatea aspirațiilor la o vîrstă cînd se poate imagina totul.

O strategie a timpului liber eficient. Reducerea timpului de lucru în favoarea loisirului nu este numai un indicator al calității vieții, ci mai ales o modalitate de prevenire a dezechilibrelor adaptative în fața „șocului viitorului". Tinerii de azi vor trebui să facă față tot mai mult schimbărilor foarte rapide, stress-urilor informaționale și relaționale ; selectarea celor mai practice informații atît pentru muncă, cît și pentru loisir îi vor determina să știe să ia decizii foarte rapide. În această perspectivă punctul de pornire al învățămîntului contemporan este pregătirea pentru viitor, pentru noi forme de adaptare. În acest sens, în strategiile de dezvoltare a timpului liber se impun următoarele principii : a) timpul liber trebuie organizat pentru a **compensa** funcțiile intelectuale solicitate mai mult în activitatea școlară ; b) timpul liber trebuie să satisfacă **nevoia de afecțiune interumană** a preadolescentului, care în această perioadă capătă mai mult interes pentru ceilalți și își dezvoltă capacitatea de interacțiune socială ; c) timpul liber trebuie să constituie un mijloc de dezvoltare a sănătății psihice și fizice, satisfacerea multilaterală a trebuințelor sale ; d) timpul liber trebuie să fie un mijloc de unificare a grupului familial, un factor întăritor al controlului microgrupului asupra elevilor. Prin aceasta se va realiza și un autocontrol calitativ superior, evitîndu-se excluderea copilului din ambianța de loisir a părinților, solitudinea lui, îndepărtarea de familie — una din cauzele sinuciderii.

Mijloacele de sporire a timpului liber sînt limitate de mai mulți factori (capacitatea de înțelegere și acțiune, dotări social-culturale etc.). Este mai dificil să se recomande un mijloc sau altul. Importantă este însă **utilizarea lor echilibrată,** într-o unitate de ansamblu, experiențele fundamentate prin ele. Experiențele pe care elevul le capătă în timpul liber trebuie să-i asigure capacitatea de a răspunde adecvat la cerințele sociale, să-i învingă stress-ul tot mai accelerat al mijloacelor informaționale prin **dezvoltarea capacității de selecție.**

Prin ofertele de petrecere a timpului liber, atît familia, cît și școala vor urmări în primul rînd nu atît producția propriu-zisă a unor valori materiale și culturale în cercurile școlare pe care le frecventează sau acasă, ci **formarea unor calități comportamentale și atitudinale pentru muncă și pentru integrarea relațiilor interpersonale** — probleme adaptative cărora vor trebui să le facă față

viitorii adulți. Așadar, în activitățile extrașcolare vom urmări să realizăm o **învățare acțională** spre deosebire de activitatea școlară, care, la această vîrstă este o **învățare predominant cognitivă** (în afara tehnicilor de acțiune practică). Compensatorie, educația în familie pentru timpul liber îl va învăța pe elev să se „elibereze" de stimularea cognitivă, să se relaxeze, dirijîndu-i opțiunile în materie de distracție, evitînd suprasolicitarea capacităților de receptare.

Calitatea relaxării și urmările ei în timp nu trebuie să scape controlului familiei. Astfel, televizorul printre multiplele mijloace informative este utilizat ca și un mod de relaxare, dar el oferă o informație **in extenso**, uneori insuficient prelucrată. Lectura trebuie să completeze și să adîncească aceste informații.

Cercetările de psihologie socială asupra raporturilor dintre mass-media și nivelul intelectual al consumatorilor (G. Dan-Spînoiu) au arătat că cei cu un nivel superior adîncesc și „prelucrează" informațiile primite pe această cale prin forme superioare de loisir.

În preadolescență **motivele de orientare** sînt **predominant afective.** Elevul caută numai ceea ce este plăcut. De aici pericolul de a rămîne la o înțelegere superficială, căreia îi scapă mesajele esențiale încorporate în multe din emisiunile TV pe care el le urmărește atît de frecvent. În această privință zona de influență și control a familiei este foarte restrînsă, dincolo de educația pentru loisir a copiilor în școală rămînînd un gol imens în perspectiva învățămîntului nostru: **școlile pentru părinți,** care cîștigă teren în tot mai multe țări europene (Austria, Elveția, Olanda, Franța, Iugoslavia etc.).

Orice **acțiune de influențare** a modului de petrecere a timpului liber va trebui desigur să aibă în vedere prevenirea fenomenului de inadaptare socială, ținînd sema de actualul context social-cultural și de trăsăturile psihice ale etapei de vîrstă. Modul în care elevul își organizează timpul liber este rezultatul organizării mai generale a structurii sale de personalitate, a intereselor și motivațiilor sale. În condițiile actuale de creștere tot mai accentuată a tulburărilor de echilibru emoțional, introducerea unor **programe de relaxare** în școli este o necesitate stringentă.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la deschiderea Forumului tineretului*, Scînteia, 6 mai 1980, pag. 2.
9. CASABLANCA ROSE-MARIE de, *Sociabilité et loisir chez l'enfant*, neuchâtel, 1968.
3. DUMAZEDIER JOFFRE, *Vers une civilisation du loisir*, Paris, Ed. du Seuil, 1962, p. 241.
4. DAN-SPÎNOIU-GEORGETA, RADU-RĂDULESCU N., MOȚESCU MARIA, *Cadrul psihosocial al familiei și integrarea în activitatea școlară a adolescentului*, „Revista de psihologie", 1977, nr. 2.
5. HOROVITZ MIHAELA, *Particularități în folosirea timpului*, P. BRÎNZEI, (sub red.), *Adolescență și adaptare, Studii și cercetări*, Iași, Centrul pentru problemele tineretului, 1974.
6. JIGĂU MIHAI și JIGĂU MIHAELA, *Bugetul de timp al elevilor din gimnaziu și liceu*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1977, București.
7. TÖFFLER, A., *Șocul viitorului*, București, Edit. politică, 1973.
8. VASILESCU ANTON, *Timpul liber al elevului adolescent*, București, E.D.P., 1979.
9. NEGULESCU ANA, *La lecture des enfants aujourd-hui*, „Revue Roumanie" 6/1979, p. 96—101.

(Urmare de la pag. 6)

teresele colective. Alături de participare, cel de-al doilea termen cheie lansat în **Raport** este **anticiparea,** despre care se poate spune că introduce viitorul în educație. Învățarea este caracteristică nu numai individului, ci și societății. Pentru învățarea societală nu au fost stabilite reguli, în timp ce învățarea individuală a fost în mod deosebit studiată, fiind stabilite legile sale specifice.

Studiul — a arătat autorul — evidențiază faptul că situațiile critice cu care este confruntată omenirea în momentul de față pot fi depășite prin dezvoltarea învățării inovative, alături de învățarea tradițională de menținere, pentru a preîntîmpina rezolvarea situațiilor șoc care dau loc la pierderi costisitoare.

Autorul a indicat cercetătorilor că pot fi elaborate cercetări teoretice și practice avînd ca fundamentare conceptele prezentate. Astfel, anticiparea poate porni de la nivelul vîrstei preșcolare — în basme, sau în domeniul construirii jucăriilor — urmînd apoi studiul școlar cu diferitele grade de învățămînt. Elaborarea manualelor, metodele de predare, ca învățarea inductivă a științelor, tehnologiile, modularitatea, educația permanentă, introducerea problemelor globale ale omenirii în programele școlare sînt probleme deosebit de importante în care conceptele-cheie pot fi regăsite.

Chiar și școala ca instituție poate învăța ea însăși, din punctul de vedere al managementului, al rețelelor școlare. Cercetătorii și ceilalți participanți au arătat că noua concepție prezentată permite construirea unei viziuni transdisciplinare asupra educației și învățămîntului, poate constitui o „metateorie" pentru teoriile învățării și prezintă o abordare lărgită, originală, asupra creativității.

Simona VORNICESCU

MODALITĂȚI EFICIENTE DE EDUCAȚIE ATEIST-ȘTIINȚIFICĂ A PIONIERILOR ȘI ȘOIMILOR PATRIEI

Prof. ELENA BADEA
Găești, Dîmbovița

Cadrele didactice care lucrează cu pionierii și șoimii patriei, în orașul Găești, au obținut rezultate pozitive în direcția educației ateist-științifice. Pe linia convingerilor ateiste și a comportamentului ateist există o tipologie complexă a populației nereligioase, de la necredincioși — inconsecvenți și pasivi, pînă la necredincioși consecvenți și activi. Cum scopul educației ateiste preconizate de noi nu este orice ateism, ci numai ateismul de tip marxist, profund conștientizat, fundamentat științific, militant, se înțelege că educația ateist-științifică trebuie să înceapă cu nivelul preîntîmpinării religiozității, cuprinzînd astfel vîrsta șoimilor patriei, pentru ca ulterior, la vîrsta pionieriei, asimilarea realității de către școlari să progreseze cît mai mult pe linia cunoștințelor științifice, a formării convingerilor ateiste și comportamentului ateist. În transpunerea în practică a acestei concepții am ținut cont de trei principii didactice fundamentale.

1. **Principiul unității și continuității** dintre factorii educativi: familie, grădiniță, școală, Organizația pionierilor și Șoimilor patriei, mediul socio-uman global. În planul acțiunii practice acest principiu s-a materializat prin corelarea unor forme diverse de activitate: lecția și activitățile educative în grădiniță și școală, activitatea de joc, cercurile pe obiecte de învățămînt ale pionierilor, cluburile de dezbateri politice, activitățile comune pionieri-șoimi, concursurile „cine știe răspunde", clubul micilor ateiști, medalionul științific, clubul „prietenii adevărului științific" ș.a.

2. **Principiul respectării particularităților de vîrstă și individuale** ale copiilor. Astfel, la vîrsta șoimilor patriei nu am procedat la introducerea unor cunoștințe expres ateiste, ci am ținut cont de particularitățile receptării realității înconjurătoare la această vîrstă, care ar putea favoriza religiozitatea, cum ar fi: receptarea globală, nedivizată a lumii din jur, avînd ca urmare un atare „animism" la vîrsta copilăriei (oamenii mănîncă, dorm, dar „și păpușa mănîncă și doarme"); naivitatea vîrstei copilăriei, legată de experiența de viață redusă și de aici și nesfîrșitele întrebări — „cine a făcut Soarele!", „de ce nu cade Luna de pe cer?", „Unde se duc norii?" ș.a.; caracterul mai pronunțat afectiv al formelor de contacte ale copilului cu mediul înconjurător și de aceea marea persuasivitate a limbajului adulților asupra copiilor; pasibilitatea de pedepse fizice și morale din partea adulților și de aici înscăunarea fricii față de „cei mari", de la care nu este decît un pas pînă la „frica de dumnezeu" ș.a., urmărind crearea unui climat afectiv-motivațional pozitiv pentru cunoașterea de către copil a cauzelor fenomenelor și proceselor ce îl copleșesc la această vîrstă, de la spulberarea fricii de „bau-bau" și „stafii", pînă la cunoașterea producerii focului de către om, spulberînd rezonanțele mistice ale mitului despre aducerea focului din cer pe pămînt de către Prometeu.

3. **Principiul acțiunii permanente,** al ireductibilității educației ateiste la „acțiuni-model" sau la „campanii" de astfel de acțiuni, întrucît formarea convingerilor și a conduitei ateiste se realizează pe parcursul unui proces continuu de modelare a psihicului uman, nicidecum prin salturi.

Ținînd cont de aceste principii și de faptul că fenomenul de care ne ocupăm nu poate fi abordat și epuizat în maniera unei lecții clasice, am urmărit ca **formele de activitate** realizate la vîrsta pionierilor, cum sînt cele enumerate mai sus, **să valorifice în manieră interdisciplinară cunoștințele dobîndite în școală la diverse obiecte de învățămînt.** Astfel, lecția de geografie „Factori interni și externi de modelare a scoarței terestre" a valorificat cunoștințele de geografie, biologie și fizică. Folosind convorbirea pe grupe și individuale, precum și demonstrația audio-vizuală, iar ca ma-

terial didactic planșa și filmul documentar, profesoara a valorificat superior cunoștințele de geografie ale elevilor privind sedimentarea straturilor terestre, cunoștințele de fizică privind acțiunea reciprocă a forțelor într-un cîmp și cunoștințele de biologie privind influența mediului socio-uman asupra scoarței pămîntului, realizînd o explicație temeinică a unor fenomene naturale ca erupțiile vulcanice, mișcările seismice ș.a. Cu acest prilej a putut fi respinsă explicația simplistă a acestor fenomene, pe care o oferă cărțile religioase, ca „răzbunare a forței divine". Pionierii au înțeles că, dacă este vorba de o „răzbunare", atunci ea nu vine de la o forță supranaturală, divină, ci de la natura însăși, în sensul că omul nu-i cunoaște încă toate legile ce o guvernează, dar care pot fi cunoscute, sau în cazul legităților cunoscute, atunci cînd nu acționăm în conformitate cu acestea.

Cercurile pe obiecte constituie o altă formă de organizare a activității pionierilor în scopul educației ateist-științifice. Un exemplu concludent este în acest sens atitudinea pionierilor de la cercurile de geografie din școlile generale nr. 1 și nr. 6 din Găești față de alunecarea de teren din comuna Vîrfuri, care a afectat mai multe gospodării țărănești. Spaima unora dintre cei afectați nu a fost însă provocată de fenomenul ca atare, ci de întîmplarea că biserica din comună nu a fost avariată, rămînînd agățată pe o înălțime. Aflînd de răspîndirea acestei idei mistice, pionierii din cercurile de geografie au analizat în ședință de cerc cauzele fenomenului și au popularizat explicația științifică a acestuia, respingînd părerea că biserica n-a alunecat grație lui Dumnezeu, care ar fi vrut să-i pedepsească pe oamenii din sat.

În cadrul cercurilor se păstrează metoda corelării cunoștințelor dobîndite la diverse discipline de învățămînt, îmbinarea metodei generale materialist-dialectice cu metodele specifice științelor implicate în explicațiile de rigoare, dar spre deosebire de lecția de curs, care sudează cunoștințele în scopul unei explicații științifice superioare și deci și a educației ateiste, activitatea în cerc permite abordarea frontală a unor teme vizînd expres practicile religioase, superstițiile. De data aceasta gîndirea elevului parcurge un drum invers, nu de la cunoașterea fenomenelor naturale la infirmarea unor idei mistice, ci de la cunoașterea manifestării spiritului religios la dizolvarea lui prin explicația științifică despre realitate. Această cale de cunoaștere este frecventă la vîrsta adultului, dar ea poate fi realizată cu succes și la vîrsta pionieriei, întrucît copiii stăpînesc deja un volum de cunoștințe științifice, care le permit să formuleze teoretic probleme de educație ateistă și să le rezolve. Activitatea respectivă nu trebuie înțeleasă ca o exegeză, o rutină în materie de decodificare a textelor religioase în limbajul științei, ci ca o activitate de respingere prin explicația științifică a oricăror practici religioase și superstiții, sub a căror rază de influență directă sau indirectă se pot afla tinerii noștri ateiști.

Sub genericul amplu „Adevărul științific despre lumea Cosmosului", cercurile de geografie din orașul nostru au abordat teme ca „Stelele căzătoare", „Vîrcolacii", „Facerea lumii", „Zodiacele", „Sfîrșitul lumii" ș.a. Metoda demonstrației, care a stat în centrul elucidării acestor probleme, a valorificat cunoștințele copiilor din geografie, chimie, fizică, biologie și matematică, astfel că s-a transformat în variante de demonstrație ca: demonstrația prin modele fizice, în cazul formării eclipselor, prin iluminarea unui corp opac și observarea umbrei lăsată de acesta pe un ecran; demonstrația prin mijloace tehnice audio-vizuale, proiecții fixe în cazul rotirii planetelor în jurul Soarelui, în prezentarea structurii interne și externe a Soarelui etc. sau pe bază de film documentar, în cazul circuitului apei în natură; demonstrația pe bază de date statistice, în cazul etapelor de evoluție a Soarelui, demonstrația pe bază de scheme, în cazul factorilor interni și externi de modificare a scoarței terestre ș.a. De relevat este că ședințele de cerc respective nu s-au redus la simple acțiuni demonstrative, ci au integrat demonstrația în procesul de formare la elevi a unei concepții științifice despre om și univers și a unor convingeri ateiste, ca idei-forță acționînd din interior și apărate în comportament în cadrul altor dezbateri, cum au fost cele despre „ploaia de sînge", „ploaia de broaște" ș.a.

Aprecierile noastre se întemeiază și pe un sondaj de opinie pe bază de **chestionar**, aplicat la clasa a VIII-a, care a urmărit surprinderea nivelului atins de concepția despre om și univers a pionierilor, ca premisă a formării și îmbogățirii convingerilor ateiste. Fiecare item cuprindea mai multe variante de răspuns, pionierii trebuind să aleagă una singură. În final ei trebuiau să-și exprime acordul față de unul din enunțurile: 1. Universul este atît de complex, încît nu poate fi pe deplin înțeles, omul trebuind să accepte ce se întîmplă; 2. Universul este complex, fiind guvernat de legi naturale; omul trebuie să descopere aceste legi și să acționeze în raport cu ele pentru stăpînirea universului. Din răspunsurile elevilor am constatat cu satisfacție că majoritatea și-au însușit temeinic cunoștințele prevăzute de programa școlară, precum și cele transmise pe calea activităților extrașcolare, reușind să adere în unanimitate la enunțul al doilea.

Rezultate fructuoase pe linia educației ateist-științifice a pionierilor au obținut, de asemenea, **cercul de folclor** din Școala

generală nr. 2 și **cercul de istorie** din Școala generală nr. 6. Sub genericul „Tradiție și superstiție" cercul de folclor a valorificat în scopul educației ateist-științifice unele producții folclorice, ca descîntecele, sprijinindu-se pe cunoștințele pionierilor din domeniile literaturii, chimiei și biologiei. Ca metode, în cadrul acestei activități s-au îmbinat conversația și demonstrația. Prin conversație s-a urmărit progresul gîndirii elevilor de la întrebările cu funcție reproductivă de tipul „ce este ?", „cînd ?", „cine ?", „care sînt ?" ș.a., spre întrebările cauzale, relaționale și ipotetice de tipul „de ce ?", „cum ?", „dacă... atunci ?", iar într-o fază avansată a discuției, utilizarea întrebărilor convergente, divergente și de evaluare. Aceste întrebări au putut interveni datorită îmbinării conversației cu demonstrația auditivă și vizuală. Astfel, pionierii au analizat și comparat diverse descîntece culese de ei în teren și înregistrate pe bandă de magnetofon și au vizionat un film documentar pentru popularizarea cunoștințelor de medicină umană și a condițiilor folosirii acestora în țara noastră, pentru binele întregului popor. Aceasta le-a permis surprinderea condiționării social-istorice complexe a descîntecelor, de tipul relației dintre ignoranța omului și invocarea forței divine pentru a-l vindeca de anumite boli, relației dintre condiționarea socială a realizării idealului uman de fericire și invocarea ajutorului dumnezeiesc, în cazul unei societăți care nu asigură baza materială a acestei fericiri etc.

Demn de relevat este faptul că în acest proces de valorificare a descîntecelor în scopul educației ateist-științifice, pionierii au surprins la un moment dat manifestarea spiritului laic al poporului, atunci cînd a creat sau a folosit descîntecul. Deși relația dintre ignoranță și nefericire, dintre condiția umană și ursită se păstrează, lipsește din multe descîntece invocarea divinității, rămînînd doar o atare personificare ca, de pildă, în descîntecul „De bube dulci" : „Avremeasă, davremeasă/ Toate bubele la masă/ Numai pe a lu'cutare n-am chemat/ Și s-a supărat/ De la vîrf s-a aplecat/ La rădăcină s-a uscat/ Și de ciudă a crăpat/ Și cutare s-a vindecat" ; sau simpla invocare a gîndului bun izvorît din natură, care să alunge din minte inclusiv descîntecele : „Fugiți gînduri blestemate/ Și cugete necurate/ Mergeți în pustietate,/ Fugiți gînduri și descînturi/ Risipiți-vă în vînturi/ Veniți gînduri ușurele/ Din grădini, din floricele" etc.

Eficiența activității în discuție a sporit și mai mult prin respingerea, cu ajutorul cunoștințelor de chimie și biologie, a unor practici dăunătoare sănătății omului, prin introducerea în organism a tot felul de „licori" cerute de descîntec, cum ar fi apa în care s-au stins cărbuni înroșiți — ca în cazul descîntecului „De diochi", sau apa în care s-a turnat plumb topit — ca în descîntecul „De boală rea", sau „vărsarea cositorului" și altele.

Relația dintre concepție și metodă se manifestă în acest caz în direcția influențării concepției de către metodă, respectiv posibilitatea și necesitatea valorificării creației populare, nu doar pe linia valorii artistice a conținutului și a formei, sau pe linia ideilor patriotice și morale, ci și în sensul mai larg al concepției materialist-empirice și chiar științifice a omului din popor, contribuind într-un grad înalt la educația ateist-științifică a pionierilor și la propria noastră educație. La confluența dintre folclor, literatură și istorie pot fi abordate cu pionierii teme deosebit de interesante și educative, de la funcția religioasă a magiei și mitului, la valoarea de ficțiune păstrată în patrimoniul folcloric și literar, de la „reîncărnarea și viața de dincolo", la circuitul elementelor în natură și la aforismul eminescian „morți sînt cei muriți".

În această direcție se înscrie și valorificarea în cercul de istorie a unor texte din Herodot privind îmbălsămările la egipteni. Cunoscînd condiționarea unui tip sau altul de îmbălsămare, de posibilitățile financiare ale familiei mortului și însăși procedura realizării îmbălsămării, pionierii au înțeles nu numai imposibilitatea reîncarnării după moarte într-o lume „de dincolo", ci și necesitatea de a lua atitudine față de răspîndirea credinței în „stafii" ș.a. Discuțiile începute în cercul de istorie au fost continuate în cadrul unei alte forme de activitate, ca medalionul științific despre Van Ciun, în care metoda proiecțiilor fixe s-a îmbinat cu analiza de texte, cum este și cel ce urmează : „Dacă oamenii care mor, s-ar transforma pe loc în spirite, acestea ar putea fi întîlnite la tot pasul. Și dacă după moartea omului ar apărea spirite, vedenii, s-ar putea vedea milioane de spirite ; ele ar umple sălile, palatele, aleile și drumurile și în mulțimea lor abia dacă s-ar putea vedea unul sau doi oameni vii..." (A. A. Petrov, Van Ciun, materialist și iluminist al Chinei antice").

Referindu-ne acum la educația ateist-științifică a șoimilor patriei, credem că temeiul acesteia îl poate constitui și observația lui Feuerbach că „în religie omul este un copil". Dacă istoricește psihicul religios a apărut în strînsă legătură cu experiența de viață redusă a omului primitiv, putem observa că această situație o reîntîlnim la vîrsta copilăriei, cînd există, de asemenea, o experiență de viață redusă și cînd depinde în mare măsură de adult modul îmbogățirii acesteia, după cum în decursul istoriei, în India, de exemplu, casta brahmanilor limita cercul experienței de viață a celor supuși, prin propovăduirea ignoranței. Deși naivitatea copilului nu conține în sine sîmburele credinței religioase, așa cum consideră adepții teoriei psihi-

cului religios înnăscut, după care ar urma să dezvoltăm religiozitatea la copil, ca în cazul celorlalte laturi ale psihicului uman, totuși, particularitățile psihicului la această vîrstă, ținînd de natura procesului de ontogeneză, reclamă concentrarea atenției educatorului în direcția prevenirii religiozității, din motivele cunoscute, ale receptivității și maleabilității psihicului la vîrsta preșcolară, ale existenței într-o societate în care biserica funcționează încă etc.

Problema este de a nu proiecta în capul copilului logica adultului, în procesul educației ateiste, căci atunci cînd copilul se închină și se roagă el își proiectează propriile aspirații: să-i cumpere tăticul racheta din vitrina cu jucării, să se facă aviator cînd va fi mare etc., și nu dorințele adultului, între care și aceea de a-l forma ca om religios. Pornind de la această realitate, urmează să desfășurăm cu șoimii patriei activități care să le satisfacă în grad înalt nu numai curiozitatea epistemică, ci și posibilitățile și opțiunile în acțiunea practică, într-o situație sau alta, față de un fenomen sau proces, solicitîndu-le în mai mare măsură afectivitatea și voința.

Menționăm cîteva genuri de activități desfășurate de noi cu șomii patriei: **povestirea** urmată de scurte dramatizări sau piese satirice (prima parte valorifică elementele fantastice ale povestirii, partea a doua ridiculizează o experiență concretă de viață a copiilor, cum este frica de întuneric, frica de șoricei ș.a.); **dramatizarea** urmată de concurs (partea întîi valorifică personificarea din povestea „Fata babei și fata moșului" sub genericul „Cum ne vorbesc lucrurile", iar partea a doua antrenează copiii într-un concurs cu temă de hărnicie); **demonstrația** urmată de povestire (partea întîi prezintă printr-o experiență simplă transformarea apei în vapori și apoi condensarea vaporilor, partea a doua prezintă povestirea „Norișor", insistînd asupra momentelor legate de transformarea norilor în ploaie ș.a.). Structurarea ocestor activități în cîte două părți distincte nu exclude posibilitatea de a presăra în cadrul acestora elemente de mișcare, poezii și cîntece corespunzătoare. Astfel, în cadrul unei activități comune cu pionierii intitulată „Cosmonauții", șoimii patriei au vizionat un diafilm, au învățat un joc și un cîntec. În cadrul acestei activități pionierii au povestit șoimilor și despre activitatea lor la cercul de aeromodele din Casa pionierilor, invitîndu-i să viziteze acest cerc și să participe ca spectatori la concursul pionieresc de aeromodele.

S-ar putea pune întrebarea: în ce măsură activitățile cu șoimii patriei de tipul celor amintite aici realizează educația ateistă a preșcolarilor în sensul prevenirii religiozității și nu se reduc la formarea concepției materialist-științifice despre lume? sau: în ce măsură activitatea „Cum ne vorbesc lucrurile" urmărește educația ateistă și nu se reduce la educația moral-civică, prin și pentru muncă a copiilor? Lucrurile ni se par clare, dacă mai sînt familii care educă copiii pe linia credinței „închină-te, roagă-te și Dumnezeu te va ajuta"; acțiunea din grădiniță „Cum ne vorbesc lucrurile" cucerește copilul prin morala: „ajută, muncește, îngrijește și vei fi răsplătit". Desigur, la 5—6 ani copilul nu-și pune problema „m-am rugat și Dumnezeu nu m-a ajutat", deși nu este exclus să și-o pună. Copilul poate fi instruit să-și ajute aproapele, pentru că „Domnul te va binecuvînta", dar prin această oarbă speranță el este lăsat descoperit în fața vieții reale, în care se mai întîmplă să-ți ajuți aproapele și să nu te binecuvînteze nimeni. Considerăm de aceea că ușurința cu care adulții fac din amăgire o regulă de aur la vîrsta copilului este o mare greșeală de educație deopotrivă morală și ateistă. Nu este un paradox cînd copiii își dau seama că au fost amăgiți, de unde și frecvența în vorbirea lor a expresiei „cînd voi fi mare". Așadar, indiferent că este vorba de prevenirea religiozității, sau de smulgerea unor idei mistice deja implantate, calea educației ateiste pentru orice vîrstă este aceea a inoculării de știință, dar în sensul educativ larg al cuvîntului, nu numai ca transmitere de cunoștințe despre om și natură, ci și ca motivare a stărilor de așteptare, a amînărilor, a laudei și dojanei etc., pentru că psihicul și comportamentul formează o unitate de nezdruncinat, evidențiată doar de o educație corespunzătoare.

În concluzie, recomandăm pentru activitatea practică a cadrelor care lucrează cu pionierii și șoimii patriei următoarele: 1. educația ateistă a copiilor să nu se reducă la acțiuni simpliste de propagandă, ci să recurgem la activități programatice și sistematice în acest scop; 2. să se treacă de la metodele indirecte la metodele directe și să se îmbine, pe măsură ce copiii avansează de la vîrsta preșcolară la vîrsta școlară și în cadrul acesteia pe cicluri de învățămînt; 3. să se valorifice multilateral informația transmisă copiilor pe diverse canale, solicitîndu-i în generalizări, judecăți de valoare etc.; 4. să se valorifice mai mult receptivitatea afectivă, voluntarismul vîrstei lor, pentru a le trezi optimismul, cutezanța în activitate.

BIBLIOGRAFIE

1. GH. VLĂDUȚESCU, *Spiritualism și fideism în filozofia contemporană*, Ed. politică, București, 1973.
2. HARALAMB CULEA, *Religia sub semnul cercetării filozofice-sociologice*, Ed. politică, Buc., 1975.
3. *Psihologia religiei*, Ed. științifică și enciclopedică, Buc., 1976.
4. *Întrebări și răspunsuri la probleme de educație ateistă a tineretului*, Ed. politică, Buc., 1979.
5. PETRU BERAR, *Umanism și ateism*, Ed. că, București, 1973.

ASIGURAREA CARACTERULUI PRACTIC-APLICATIV ÎN SISTEMUL CONDUCERII ȘCOLII

Prof. EFTINA PANTELIMON
director coordonator, Școala generală Jibert — județul Brașov

***Sarcinile tot mai complexe care revin** **școlii în eforturile pentru o nouă calitate sînt în deplină concordanță cu caracterul prospectiv al educației. Pregătirea cadrelor cu un înalt nivel științific și tehnic, cu atitudine creatoare în muncă impune realizarea integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, la parametrii tot mai înalți, ceea ce face** necesară elaborarea unor strategii de inovare a conținutului, a metodelor și formelor de desfășurare a muncii în școală, **în consens cu această perspectivă.**

Coordonînd activitatea a cinci unități școlare și patru unități preșcolare din cadrul școlii generale — Jibert, ne-a preocupat, în mod deosebit, adoptarea unei metodologii a activității de conducere care să ducă la întronarea unui stil de muncă corespunzător în activitatea cadrelor didactice, la crearea unui climat favorabil perfecționării procesului de învățămînt. **Aceasta cu atît mai mult cu cît condițiile materiale și morale în care își desfășoară activitatea cele 45 de cadre didactice (unități școlare dispersate, depărtate de centrul urban, mulți elevi proveniți din familii ce nu le pot oferi un cliamt educativ corespunzător)** reclamă o susținută muncă de perfecționare a metodelor de predare-învățare.

ÎN ACTIVITATEA DE CONDUCERE am pornit de la premisa că sistemul de acțiuni și intervenții pedagogice pe care le preconizăm trebuie să aducă un plus de eficiență activității de instruire și educare a elevilor. În acest sens, **optimizarea stilului general de muncă al cadrelor didactice** a constituit preocuparea noastră de căpetenie. Intrucît munca de conducere cere cunoașterea cît mai exactă a acelora asupra cărora este exercitată, am urmărit **cunoașterea personalității fiecărui educator, stilul de muncă propriu fiecăruia,** aria de preocupări, dorința de perfecționare cu intenția ca fiecare să-și asume responsabilitatea sarcinilor ce-i revin și pentru a fi ajutat la modul și la timpul potrivit. Această sarcină, a cunoașterii cadrelor didactice, ne-am străduit s-o realizăm total și sistematic, tot așa cum învățătorilor și diriginților le revine sarcina cunoașterii psihopedagogice a individualității elevilor, în funcție de care își organizează ansamblul acțiunilor educative.

Experiența dobîndită ne-a demonstrat că obiectivul privind ridicarea calității procesului de învățămînt este indisolubil legat de **asigurarea unei adeziuni conștiente din partea tuturor cadrelor didactice față de sarcinile curente și de perspectivă.** Aderarea la sarcinile revenite colectivului și fiecărui cadru didactic în parte a adus cu sine **unitatea de vederi și acțiuni,** ceea ce a făcut posibilă o atitudine unitară față de problemele conducerii, membrii acestui colectiv — învățători și profesori — venind cu propuneri, sugestii, privind îmbunătățirea bazei didactico-materiale a unităților școlare, perfecționarea procesului instructiv-educativ, sporirea eficienței educative a acțiunilor în afară de clasă.

Însuflețiți de idei novatoare, urmărind realizarea obiectivelor, oamenii propun diferite căi și modalități de rezolvare, altele decît cele preconizate. **Consfătuirile de lucru pe microcolective** ne ajută la întrezărirea unor consecințe care n-au putut fi anticipate, corectează anumite puncte de vedere, stabilesc anumite măsuri de acționare.

Ansamblul acțiunilor „de planificare, organizare, îndrumare, control și decizie“ [1], care definesc activitatea de conducere, încercăm să le întreprindem ca o **activitate sistemică** a diferitelor organisme de conducere — directorul coor-

[1] VASILE, V. POPESCU, *Știința conducerii învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.

donator, directorii unităților filiale, colectivul de directori sau organisme metodico-educative — șefii de catedră, cabinetul metodic, consiliul profesoral. Prin cooperarea acestor organisme am încercat să constituim **un nucleu al sistemului informațional, decizional,** capabil să selecteze, să prelucreze și să pregătească pentru deciziile conducerii informațiile primite.

În acest fel, programele de acțiune ale organismelor metodice — catedre și cabinetul metodic — concretizează ceea ce planul general își propune să generalizeze cu privire la perfecționarea actului didactic, în scopul racordării lui la comanda socială. Informațiile transmise de acestea sînt analizate prin intermediul activității metodice, transformate în obiective și transpuse în acțiuni. Rezultatele obținute sînt, la rîndul lor, analizate tot cu ajutorul activității metodice și, pe această bază, sînt stabilite cauzele dereglărilor, precum și metodele în măsură să contribuie la creșterea eficienței. În această perspectivă am îmbinat activitatea de îndrumare și control cu cea de perfecționare prin catedrele de specialitate, concretizată în faptul că **asistențele la orele de specialitate se efectuează de către directorul coordonator sau de filială și șeful de catedră. Prezența specialistului în aceste acțiuni de îndrumare și control sporește valoarea constatărilor și a îndrumărilor date, înlătură tendințele de supra sau subestimare.** În același timp, **directorul coordonator participă la toate acțiunile de perfecționare inițiate în catedrele de specialitate, desfășurîndu-și cea mai mare parte a controlului și îndrumării prin aceste acțiuni,** ceea ce îl ajută să desprindă constatări practic-aplicative, să cunoască eficiența acțiunilor întreprinse, a competenței profesionale a cadrelor didactice, să desprindă unele aspecte prioritare ale predării disciplinelor de învățămînt, precum și concluzii ce pot fi generalizate în consiliul profesoral. În același timp, șefii de catedre fac parte din cabinetul metodic al școlii și consiliului de conducere, participînd în această calitate la elaborarea deciziilor și imprimîndu-le un caracter practic.

VERIFICÎND ȘI APROBÎND documentele operaționale — planificări anuale, trimestriale, planuri de lecții — urmărim felul în care fiecare propunător își definește obiectivele, elementele de bază ale conținutului, ca și modalitățile de realizare. Aplicarea noilor programe școlare pentru cele mai multe obiecte de învățămînt, prin determinarea și fixarea obiectivelor specifice fiecărei discipline, pretinde stabilirea, pe secvențe corespunzătoare sistemelor de lecții și fiecărei lecții în parte, obiectivelor concrete, operaționale. Potrivit aceleiași concepții a programelor școlare, **proiectele de tehnologie didactică trebuie să prevadă modalități variate de evaluare a rezultatelor obținute de elevi prin analiza fiecărei secvențe de muncă.**

Din acest punct de vedere controlul acestor documente nu poate fi o activitate formală, sterilă și nefinalizată, ci o analiză atentă, o discuție soldată cu observații, concluzii, recomandări făcute celui în cauză.

Putem afirma că însești informațiile desprinse din aceste documente operaționale de planificare reclamă o anumită orientare a muncii de îndrumare și control.

Dirijarea transpunerii în viață a programelor școlare, promovarea metodologiei și tehnologiei didactice moderne, cunoașterea și coordonarea relațiilor profesor-elevi, a ritmului și randamentului învățării, a opțiunilor elevilor — ca aspecte ale muncii de îndrumare și control — sînt observate și urmărite prin asistențe la orele de curs.

Pentru a cunoaște stilul de muncă al cadrelor didactice, pentru a constata felul în care se materializează în lecții indicațiile primite prin catedrele de specialitate și consiliul profesoral, au fost văzute în acest an școlar toate cadrele didactice de la cele cinci unități școlare, la cîte trei-patru ore de curs, de către un colectiv format din: directorul coordonator, directorii unităților filiale și șeful de catedră. Discutarea acestor lecții în catedrele de specialitate, prin evidențierea metodelor și procedeelor impuse de obiectivele urmărite, de procesele solicitate, de motivația necesară constituie un bun prilej de împărtășire a experienței, dar și de a constata pregătirea metodică și pedagogică a cadrelor didactice, conturează direcții de investigație, oferind sugestii și modalități de lucru.

Această formă de control realizată într-un grad sporit de competență, dată fiind competența colectivului care a efectuat-o, ne-a învederat o serie de aspecte deficitare ale procesului de predare-învățare, precum: lipsa diferențierii și individualizării conținutului și formelor de activitate inițiate în lecții sau a diferențierii numai în momentul predării; necunoașterea de către propunător a ce știu și ce nu știu elevii la fiecare lecție și în fiecare moment al ei; transmiterea de cunoștințe gata elaborate, determinînd elevii la o însușire pasivă; nefolosirea metodelor active de predare etc. Supuse dezbaterii consiliului profesoral, aceste aspecte, ca și altele desprinse, au constituit tot atîtea întrebări ce urmau să-și găsească răspunsul, prin intermediul activităților de perfecționare, oferind soluții în vederea adoptării noilor strategii instructiv-educative.

Componentă a activității de îndrumare și control, **activitatea metodică este privită ca o modalitate de autoreglare și optimizare a stilului de muncă al cadre-**

lor didactice. Astfel, **cabinetul metodic sincronizează activitatea desfășurată de catedrele de specialitate și consiliul profesoral, urmărind soluționarea aspectelor prioritare desprinse din activitatea nemijlocită cu elevii.** În urmărirea și cercetarea obiectivelor propuse, acest organ colectiv de conducere a activității de perfecționare stabilește un plan tematic care, prelucrat în consiliul profesoral, constituie ghidul tematic al investigațiilor noastre, fundamentul teoretic necesar activității aplicative.

Detaliindu-și sarcinile și măsurile de acționare, catedrele de specialitate, prin acțiuni practice, de eficiență imediată, contribuie la perfecționarea activității didactice. Rezultatele studierii, experimentării din aceste prime componente funcționale ale sistemului de perfecționare, sînt, la rîndul lor, preluate și analizate prin consiliul profesoral, devenind strategii, tactici și decizii pentru îndeplinirea și perfecționarea actului didactic.

FOLOSIND ACEASTĂ FILIERĂ a organismelor metodice, acțiunea de îndrumare și studiere a obiectivului propus am finalizat-o în anul școlar precedent prin elaborarea unui **algoritm strategic** de pregătire și desfășurare a lecțiilor în condițiile adoptării unei metodologii **participative,** în care au fost inserate: structura lecțiilor, succesiunea momentelor, forme de evaluare a muncii.

În conceperea activității de perfecționare profesională ne preocupă, alături de perfecționare și organizare și **comunicarea, circuitul informației,** dat fiind faptul că „această informație trebuie rulată de fiecare cadru didactic, să fie integrată în ansamblul informației fiecăruia și transpusă în practica școlară [2]. Aceasta cu atît mai mult cu cît, în calitate de conducători, ne interesează nu felul în care anumite forme și procedee de lucru sînt prezentate expozitiv, ci modul în care sînt aplicate ideile și tehnicile noi. Din acest considerent am exclus din activitatea metodică referatele lungi și obositoare, înlocuindu-le cu **dialogurile** și **dezbaterile metodice bazate pe studiul individual** și informare selectivă, cu **prezentarea și interpretarea unor modele de lecții cu structuri variate, cu elaborarea unor seturi de fișe cuprinzînd sarcini pentru activitatea independentă a elevilor.**

Lecțiile deschise au fost înlocuite cu **activități demonstrative,** în cadrul cărora se aplică și este demonstrată valoarea unor strategii didactice, esențial fiind în aceste lecții nivelul științific și didactic al dezbaterilor pe care le prilejuiesc. În acest scop, pe baza obiectivelor și sarcinilor didactice ale lecției, elaborăm un **chestionar de dezbatere,** oferind repere ale interpretării și analizei, sprijinind informarea dirijată și confruntarea de opinii.

Pentru a constata gradul de pregătire a elevilor, precum și eforturile depuse de cadrele didactice în acest sens, dăm la sfîrșitul fiecărui trimestru **probe verificative unice.** Pe baza obiectivelor generale stabilite de cabinetul metodic, se fixează sarcinile pe discipline de curs, potrivit logicii interne a acestora, urmărind concomitent cu aprecierea obiectivă a informației și a gradului de operaționalizare a cunoștințelor însușite, munca învățătorilor și profesorilor pe o perioadă anume de predare-învățare.

Transpunînd obiectivele în subiectele probelor verificative, **acordăm o atenție deosebită formulării sarcinilor de lucru, dozării și ierarhizării lor, căutînd să fie clar formulate, să vizeze un sistem de priorități și o ierarhizare a volumului informației stocate și funcționale.**

Analizînd raportul dintre obiective-rezultate, **în cadrul ședinței consiliului profesoral de analiză a muncii, raportăm constatările făcute la aspecte reținute din activitatea nemijlocită de îndrumare și control privind: modul în care sînt gîndite și folosite orele de curs, cum se stimulează și se menține trează atenția elevilor, cum se verifică și se folosesc pe deplin cunoștințele și deprinderile formate anterior, cum se structurează în ansambluri logice cunoștințele noi, cum se valorifică disponibilitățile elevilor prin îmbinarea dintre teorie, demonstrație practică, rezolvare de probleme.**

Dezbaterea detaliată în catedrele de specialitate a rezultatelor învederate de aceste probe este urmată de **elaborarea unor îndrumări practice,** a căror aplicabilitate este menită să crească practica educațională.

CONCEPUTĂ ȘI DESFĂȘURATĂ într-o abordare sistemică, activitatea de îndrumare și control a urmărit **în mod permanent *sporirea competenței* personalului didactic,** parametrul cel mai important care condiționează gradul de pregătire al elevilor.

Străduințele noastre, fără a fi ajuns la împlinirile dorite, au dus la creșterea autoexigenței cadrelor didactice, la creșterea receptivității față de sarcinile învățătorului.

Considerăm că promotorul „aspirației spre competență" îl constituie directorul de școală, întrunind calitățile unui bun profesor și ale unui pedagog desăvîrșit, a cărui autoritate și prestigiu izvorăsc nu din funcția îndeplinită, ci din pregătirea profesională, din tendința permanentă de autodepășire, care-i conferă statutul de antemergător al colectivului.

---

[2] EMIL, STOICA, *Spre noi forme de comunicare între școală și cercetare pedagogică,* în „Revista de pedagogie", nr. 8/1978.

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE FORMĂRII LA ELEVI A DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INTELECTUALĂ

Conf. dr. ION DRĂGAN
Prof. PARTENIE ANUCUȚA
Timișoara

1. Premise și argumente

Formarea la elevi a deprinderilor de muncă intelectuală — ca problemă psihopedagogică — este condiționată și determinată de o seamă de factori de ordin social, dintre care patru ni se par mai importanți: revoluția tehnico-științifică contemporană, intelectualizarea crescîndă a muncii fizice, educația permanentă și integrarea învățămîntului cu cercetarea, cu practica socială și cu producția.

Revoluția tehnico-științifică se interferează în activitatea didactică în mod indirect, prin intermediul planurilor de învățămînt, al programelor și al manualelor școlare, care trebuie să „facă loc" în conținutul lor cuceririlor ei. Aceasta nu este o alternativă opțională, ci o necesitate obiectivă exprimată în principiul vital al școlii noastre: legarea învățămîntului de viață. Prin introducerea în conținutul învățămîntului a acestor cuceriri, volumul lui crește considerabil de la an la an, chiar dacă tot mai mulți psihopedagogi recomandă restructurarea continuă a informațiilor din manuale și evitarea adăugirii de noi capitole și teme. În aceste condiții numai niște elevi cu o bună dotare intelectuală îi mai pot face față în anii ce vor veni, în ceea ce privește asimilarea. În acest „echipament" cu care trebuie „dotați" elevii se situează cu necesitate și deprinderile de muncă intelectuală.

Cuceririle noi ale științei și tehnicii nu aspiră numai la „drept de cetate" în viața școlii, ci ele devin, în mod firesc, elemente componente în munca și în activitățile altădată efectuate doar pe baza efortului fizic. Astăzi, dar mai ales mîine, perimetrul muncilor bazate efectiv pe efort fizic se va restrînge atît de mult încît muncitorul manual (în sensul clasic al cuvîntului) va fi o raritate. În aceste condiții munca, în orice domeniu, se va baza în tot mai mare măsură pe niște algoritmi intelectuali, pe care școala este chemată să-i formeze elevilor.

Revoluția tehnico-științifică contemporană și intelectualizarea crescîndă a muncii fizice au adus în ordinea de zi a politicii școlare ideea educației permanente. Referitor la acest aspect tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea următoarele: „Cred că nu este necesar să demonstrez că studiul, învățătura nu se termină odată cu obținerea diplomei. Ceea ce se predă în școală, inclusiv în domeniul științelor sociale, constituie numai o bază. Numai în măsura în care cadrele didactice de astăzi, cît și cele de mîine — ca în general toți oamenii muncii — se vor preocupa de continuarea studiului, transformînd învățătura într-un proces permanent, numai în această măsură vom reuși să creăm un om înaintat, vom putea soluționa problemele complexe pe care le ridică edificarea socialismului, dezvoltarea științei și culturii..." [1].

Cuceririle noi ale științei și tehnicii și implicarea lor în activitatea profesională și în viața socială necesită o permanentă „ținere la zi" a muncitorilor, tehnicienilor, inginerilor, a tuturor oamenilor, cu ideile, teoriile și practicile pe care le-au generat. Aceasta presupune și necesită o permanentă informare și formare a întregii populații active, cerință care se poate realiza încă de pe băncile școlilor numai dacă există o preocupare pentru formarea unei „aparaturi" necesare informării și formării permanente: deprinderile de muncă intelectuală.

În epoca noastră, funcția socială a școlii — altădată un vag deziderat — a fost exprimată în documentele programatice ale P.C.R. sub forma unei sarcini deosebit de valoroase: integrarea învățămîntului cu cercetarea, cu practica socială și cu producția, căci „numai împletirea strînsă a învățămîntului cu cercetarea și producția asigură formarea unor specialiști de înaltă calificare capabili să îndeplinească orice sarcină, atît în producția materială, cît și în sfera activității

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Conferința pe țară a cadrelor didactice care predau științele sociale în învățămîntul superior*, 10, nov. 1972, în: *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol 7, Editura politică, București, 1972.

spirituale“ [2]. În anii care au trecut de la trasarea acestei sarcini [3], ea a dobîndit o clarificare metodologico-organizatorică, iar efectele pozitive nu au întîrziat. În acest proces de cristalizare a acestei sarcini — devenită principiu prin Legea educației și învățămîntului [4] — s-a făcut evidentă necesitatea unor deprinderi adecvate acestei integrări : deprinderile de muncă intelectuală. Căci, atît viitorul cercetător, cît și practicianul de mîine, nu pot să-și convertească cunoștințele dobîndite în școală în practica cercetării sau în practica productivă fără niște seturi de deprinderi.

2. Bazele psihopedagogice ale formării deprinderilor de muncă intelectuală

Preocuparea pentru formarea deprinderilor de muncă intelectuală duce, în mod firesc, la necesitatea cunoașterii temeiurilor psihologice ale acestora și apoi — în funcție de acestea — la stabilirea modalităților metodice de realizare a lor în practica pedagogică.

Considerăm necesară explicarea conceptului de „deprindere de muncă intelectuală“, deoarece înțelegerea lui va facilita activitatea desfășurată în vederea formării acestei deprinderi. Deprinderile de muncă intelectuală sînt acea categorie de automatisme care sînt implicate de munca intelectuală, de la cele elementare (scrisul, cititul, calculul) pînă la cele de înalt nivel (operații și funcții ale intelectului constituite sub forma unor algoritmi mintali). Fiecare dintre acestea are un segment extern (organele efectoare-senzoriale, motrice) și unul intern (matricea ei, formată la nivelul cortexului). Acesta din urmă sintetizează datele furnizate de căile aferente și eferente și „guvernează“ execuția deprinderii.

Procesele de formare a deprinderilor de muncă intelectuală urmează drumul de formare a deprinderilor în general : de la familiarizarea elevului cu modelul extern (explicația și demonstrația pedagogului), la executarea independentă în vederea formării la nivelul scoarței a stereotipului dinamic interior (matricea corticală). Acest proces dobîndește un spor de claritate în lumina tezei filozofice cu privire la relația dintre obiectiv și subiectiv, extern și intern, a determinismului obiectiv.

Mulți psihologi au analizat, direct sau indirect, modalitățile și procesul de formare al deprinderilor de muncă intelectuală. Astfel, **S. Bruner** descrie trei modalități principale de reprezentare a realității, care oglindesc și forme de cunoaștere, precum și modalități fundamentale ale dezvoltării intelectuale și anume: reprezentarea activă (bazată pe acțiune), reprezentarea iconică (bazată pe folosirea imaginilor care dobîndesc o putere de rezumare a acțiunii) și reprezentarea simbolică (bazată pe operarea copilului cu cuvinte, simboluri ale obiectelor și fenomenelor) [5]. Așadar pe locul întîi al învățării sau reprezentării realității el așază reprezentarea (învățarea) bazată pe acțiune.

J. Piaget consideră inteligența ca o formă de acțiune, care-și perfecționează funcțiunea în cursul dezvoltării sale genetice. „Pentru a ajunge pînă la funcționarea reală a inteligenței, este necesar ...să ne situăm... în perspectiva acțiunii însăși ; abia atunci apare în plină lumină rolul acțiunii interioare, care este operația. Iar prin însăși acest fapt se impune continuitatea care leagă operația de acțiunea adevărată, izvor și mediu al inteligenței“ [6]. El arată că acțiunea interiorizîndu-se determină trăsătura esențială a gîndirii logice, operativitatea : „pe scurt, trăsătura esențială a gîndirii logice este de a fi operatorie, adică de a prelungi acțiunea interiorizînd-o“ [7].

În aceeași ordine de idei, **S. L. Rubinstein** preciza următoarele : „Cînd spunem că omul ca individ nu descoperă, ci numai își însușește cunoștințele deja dobîndite de omenire, aceasta nu înseamnă decît că el nu le descoperă pentru omenire, dar pentru el însuși el trebuie totuși să le descopere sau să le «redescopere». Omul își însușește în mod temeinic numai ceea ce asimilează prin munca proprie“ [8].

De asemenea, **A. N. Leontiev** arată că nu conștiința și acțiunea reciprocă a conștiinței diferiților indivizi determină atît dezvoltarea psihică globală a omului, cît și desfășurarea fiecărui proces psihic în parte, ci numai activitatea reală a omului, care este totdeauna o activitate cu sens...“ [9].

Valorificînd în psihologie tezele materialismului dialectic **S. L. Rubinstein** arată că : „orice fenomen psihic este determinat în ultimă instanță de acțiunea externă, dar orice acțiune externă determină actul psihic numai mijlocit reflec-

---

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la cea de-a XI-a Conferință a Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România, 24 februarie 1978, în : România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. XV, Editura politică, Buc., 1978, p. 542.

[3] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Buc., Ed. politică, 1973.

[4] *Legea educației și învățămîntului*, 1978, cap. I, art. 11.

[5] J. S. BRUNER, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., Buc., 1970.

[6] J. PIAGET, *Psihologia inteligenței*, E.S., 1965, p. 84.

[7] J. PLAGET, *Op. cit.*, p. 86.

[8] S. L. RUBINSTEIN, *Concepțiile psihologice ale lui Secenov și psihologia sovietică*, în „Analele rom.-sov., seria psihologie-pedagogie“, nr. 2/1956, p. 69.

[9] A. N. LEONTIEV, *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Buc., E.D.P, 1964.

tîndu-se prin însuşirile, stările şi activitatea psihică a persoanei care este supusă acestei acţiuni" [10]. Deci, deşi acţiunea mediului extern asupra psihicului se exercită prin intermediul condiţiilor (factorilor) interne, acestea din urmă sînt, în ultimă instanţă, tot de origine externă.

Din cele relatate despre deprinderile intelectuale se deduce caracterul activ şi conştient al formării lor; ele nu se pot forma decît printr-o activitate conştientă a subiectului.

În această perspectivă, formarea deprinderilor de muncă intelectuală contribuie la realizarea unui învăţămînt activ, la optimizarea învăţămîntului *. Pentru acesta este necesar ca procesul formării deprinderilor de muncă intelectuală să aibă un caracter conştient şi activ (pentru elevi), ca astfel prin tehnicile de lucru (deprinderile externe) să formăm scheme operatorii (algoritmi mintali) cu un spectru cît mai larg de transfer la alte obiecte şi în activitatea productivă şi creatoare.

În fond, procesul de formare a deprinderilor este un proces de automatizare şi interiorizare (mentalizare) a unor acţiuni. Avînd o structură instrumental-operaţională, deprinderile — şi ca atare cele solicitate în activităţile intelectuale — se impun legilor de formare a acţiunilor mintale adică se realizează pe baza interiorizării acţiunilor materiale (obiectuale).

Concluzia firească ce se desprinde pentru procesul de formare a deprinderilor, considerate ca moduri de acţiune automatizate, interiorizate prin exerciţiu, se referă la găsirea celor mai eficiente căi de organizare şi desfăşurare a acţiunilor externe care să favorizeze, să faciliteze şi să grăbească transpunerea acestora în plan mintal. Desigur că modalităţile concrete de lucru se deosebesc, într-o anumită măsură, în cadrul deprinderilor intelectuale de cele motrice şi senzoriale; de asemenea, activitatea didactică de formare şi consolidare a deprinderilor intelectuale la elevi se diferenţiază în funcţie de specificul diferitelor obiecte de învăţămînt.

3. Activitatea didactică de formare a deprinderilor de muncă intelectuală

Procesul de formare a deprinderilor intelectuale este deosebit de complex şi variat (în diferite domenii de activitate). În şcoală el se desfăşoară într-o anumită măsură diferenţiat în funcţie de: particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor: de obiectul (materia) de învăţămînt.

Deşi etapele principale şi condiţiile formării lor rămîn în esenţă aceleaşi, există diferenţieri de la o vîrstă la alta în ceea ce priveşte modul concret de realizare şi ponderea lor în ansamblul procesului. Astfel, cunoaşterea rezultatelor şi corectarea succesivă a acţiunii (întărirea, controlul şi autocontrolul) se pot realiza diferit în funcţie de vîrsta elevilor: la elevi mici ponderea cea mai ridicată o are controlul imediat, efectuat în special de cadrele didactice; treptat controlul poate fi îndeplinit de colegii de clasă şi chiar de către elevul însuşi (autocontrolul). Bineînţeles că nici în aceste cazuri nu trebuie neglijat controlul efectuat de profesor.

Deoarece fiecare elev prezintă o individualitate proprie, educatorul trebuie să ţină cont în procesul de formare a deprinderilor şi de particularităţile fiecărui elev. În acest scop considerăm că prezintă o importanţă deosebită deprinderile anterioare de care dispune elevul, cantitatea şi calitatea cunoştinţelor, experienţa sa de viaţă, precum şi trăsăturile lui de personalitate.

Considerăm că la fiecare materie ce se predă în şcoală trebuie să intre în primul plan al preocupărilor cadrelor didactice acele deprinderi care pot fi uşor transferabile în activitatea de însuşire a cunoştinţelor la alte obiecte de învăţămînt, cît şi cele care-i permit elevului ca, după terminarea şcolii, să participe la munca de cercetare, de adaptare creatoare la locul de muncă, de perfecţionare şi autoperfecţionare profesională continuă, de integrare eficentă în viaţa socială.

În acest scop profesorul va trebui să pună în evidenţă:

— importanţa deprinderii ce o vor însuşi pentru obţinerea unor rezultate bune la învăţătură, atît la obiectul respectiv, cît şi la alte obiecte;

— posibilitatea de a o utiliza şi în clasele următoare, cît şi în munca de pregătire, perfecţionare şi autoperfecţionare profesională.

În urma repetării în condiţii variate a operaţiilor noii deprinderi (individual, pe grupe, la consultaţii etc.), elevul va reuşi să înţeleagă tot mai bine modul în care trebuie să procedeze. Singur, sau ajutat de profesor şi colegi, elevul îşi dă seama că anumitor etape trebuie să le acorde o importanţă sporită, află cauzele erorilor

---

[10] L. S. RUBINSTEIN, *Existenţă şi conştiinţă*, Buc., E. şt., 1960.

* Problema optimizării învăţămîntului prin activizarea elevilor ne-a preocupat în anii precedenţi, iar rezultatele studiilor şi investigaţiilor noastre le-am făcut publice, în bună parte, după cum urmează:

— I. DRĂGAN, *Activizarea elevilor la lecţie, condiţie a sporirii eficienţei învăţămîntului*, în „Rev. de ped.," nr. 6/1976.

— I. DRĂGAN, *Aspecte psihopedagogice ale activizării elevilor la lecţie*, în: „Buletin informativ" nr. 6/1976, Timişoara.

— I. DRĂGAN, C. ILIOANE, *Aspecte specifice ale activizării elevilor la lecţiile de gramatică*, în: „Limbă şi literatură" vol. I, 1979.

— I. DRĂGAN, C. ILIOANE, *Modalităţi de activizarea elevilor la lecţiile de gramatică*, în: „Limbă şi literatură", vol. IV, 1978.

și treptat reușește să le evite, să elimine mișcările de prisos etc., de aceea efortul depus scade, iar viteza de execuție crește, ca urmare a formării algoritmului mintal (matricea).

4. Concluzii și propuneri

Deși formarea deprinderilor de muncă intelectuală este o problemă psihopedagogică și metodică, prin implicațiile sale ea depășește perimetrul activității instructiv-educative, fiind o importantă problemă de praxiologie socială.

Importanța ei este sugestiv formulată de Alvin Toffler în **Șocul viitorului,** lucrare în care afirmă că : „analfabetul de mîine nu va fi cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe". Or, învățarea învățării trebuie să aibă ca premisă majoră tocmai formarea deprinderilor de muncă intelectuală, deprinderi prin care omul de mîine — instruit azi pe băncile școlilor — va fi în stare să domine avalanșa de informație cu care va fi confruntat. Prin însușirea acestor deprinderi omul va realiza o economisire a energiei intelectuale, printr-o tehnică rațională de lucru însușită în școală, dar care îl va însoți învățată. Căci deprinderile însușite în școală devin valoroase premise pentru autoinstruire și autoeducare.

Dată fiind importanța acestei probleme pentru școala românească, considerăm că preocuparea pentru rezolvarea ei trebuie să fie unul din revirimentele care trebuie să se producă în cincinalul viitor, atît în cercetarea psihopedagogică (care trebuie să-i acorde importanța sporită), cît și în mentalitatea organelor de decizie (care trebuie s-o includă în actele normative : planuri, programe analitice).

În acest sens, considerăm posibile și necesare următoarele măsuri :

a) introducerea în planurile de învățămînt al institutelor de învățămînt superior (al universităților în primul rînd) a unui curs de tehnologia muncii intelectuale, curs care să se țină pe grupuri de specialități și care pentru început ar putea avea caracter facultativ și experimental. Cînd i se va dovedi eficiența (și aceasta nu va întîrzia să apară) el poate deveni curs obligatoriu pentru toți studenții din anul I.

b) La celelalte nivele de învățămînt (gimnazial și liceal) în programele tuturor disciplinelor ar putea fi prevăzut un capitol introductiv (1—2 lecții) de inițiere a elevilor în tehnica muncii intelectuale la obiectul în cauză. Lecțiile dedicate acestei teme (probleme) ar urma să aibă un pronunțat caracter practic-demonstrativ, cu explicațiile de natură teoretică care se impun pentru ca formarea acestor deprinderi să nu aibă caracter empiric.

Considerăm că, avînd în vedere importanța majoră și stringent necesară pentru toată lumea a acestei probleme, nici un efort pentru rezolvarea ei nu va fi prea mare, căci eficiența va apărea cu necesitate.

BIBLIOGRAFIE

1. BARTOȘ, GH., VLAD-BUDOIU, V., VLAD, V., *Munca intelectuală,* Cluj, Ed. Dacia, 1970.
2. CERGHIT, I., *Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală — obiectiv prioritar al școlii contemporane,* în „Revista de pedagogie", nr. 1/1977.
3. COMOROVSCHI, C., LĂZĂRESCU, GH., OLĂREANU, C., *Tehnici de muncă intelectuală la elevii de gimnaziu,* în „Revista de pedagogie", nr. 3/1978.
4. DRĂGAN, I., *În legătură cu formarea deprinderile de muncă independentă,* în „Revista învățămîntului superiar", nr. 1/1966.
5. * * * *Elevii trebuie învățați cum să învețe,* Buc., E.D.P., 1973.
6. ERACLIDE, M., IENIȘTEA, O., *Învățăm, dar cum ?* Buc., Ed. medicală, 1969.
7. RUDNIANSKI, J., *Cum învești* (traducere din limba polonă), Buc., E.D.P., 1976.
8. ȚOPA, L., (coordonator) *Metode și tehnici de muncă intelectuală,* Buc., E.D.P., 1979.

ANEXA

Deprinderile de muncă intelectuală a căror formare va fi urmărită cu precădere de clasele experimentale prin predarea limbii și literaturii române.

DEPRINDEREA DE A ÎMPĂRȚI UN TEXT ÎN FRAGMENTE LOGICE, DE A CĂUTA MODUL DE EXPLICARE AL CUVINTELOR ȘI EXPRESIILOR NECUNOSCUTE, DE A EXTRAGE IDEILE PRINCIPALE ȘI DE A EFECTUA REZUMATUL, cuprinde următoarele etape :

a) activitatea pregătitoare în vederea citirii ;

b) citirea integrală a textului de către cadrele didactice ;

c) întrebări în legătură cu conținutul textului ;

d) citirea textului pe fragmente și analiza acestora. Numărul de fragmente, întinderea lor trebuie stabilite în prealabil de către elevi, la început sub îndrumarea propunătorului, apoi singuri (individual sau în grup de 2—4 elevi). La fecare fragment se va proceda astfel :

— citirea fragmentului de către elevi ;

— explicarea cuvintelor și expresiilor necunoscute și (sau) căutarea lor în dicționar ;

— expunerea pe scurt de către elevi a celor citite în fragment ;

— formularea ideii principale din fragmentul citit de către elevi sub îndrumarea profesorului ;

e) alcătuirea planului sub formă de întrebări, titluri, propoziții scurte sau citate (în funcție de nivelul clasei la care se lucrează) ;

f) conversația generalizatoare în vederea atragerii atenției elevilor asupra ideilor principale din povestire, caracterizarea personajelor etc.;

g) redarea (reproducerea textului de către elev.

Povestirea amănunțită va trebui să cuprindă și expresiile artistice, cuvintele noi din textul pe care îl povestesc. Elevii trebuie obișnuiți să găsească singuri expresiile artistice și să le discute sub îndrumarea profesorului.

OBSERVAȚII :

— Etapele de mai sus nu sînt necesare toate la fiecare bucată literară, ci doar la cele care prezintă un grad mai mare de dificultate ;

— Treptat, operațiile descrise mai sus trebuie să fie efectuate de către elevi în mod individual.

DEPRINDEREA DE A LUA NOTIȚE. Munca de în-

4. **PALINDROMURI** (jocul urmărește fie găsirea unui cuvînt care se poate citi în ambele sensuri păstrînd același înțeles, fie a unui cuvînt care citit în sens invers să aibă alt înțeles, fără a modifica ordinea literelor ; cf. gr. palin-din nou, dromos-drum, alergare ; sitis-sitis ; sinis-sinis ; surus-surus ; Roma-amor ; Ares-sera; Atlas-salta ; mus-sum ; sic-cis etc.

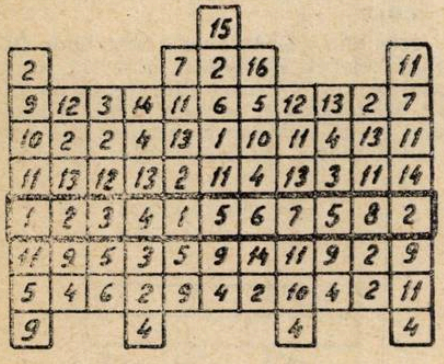
Transcriem un interesant „pătrat magic" alcătuit de Gérard-Guy Mouchel.

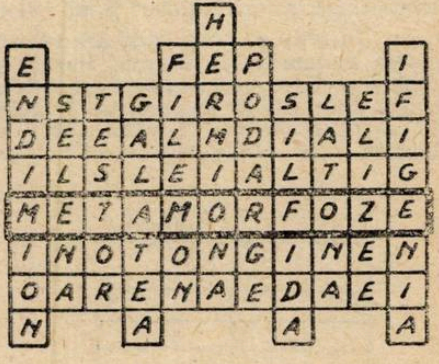
SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS	Este tot un palindrom ; oricum l-am citi, textul își păstrează sensul : Semănătorul ține cu grijă roțile plugului (său).

5. **ARITMOGRIFE** (joc de cuvinte încrucișate constînd din înlocuirea cu cifre a literelor ; cuvintele trebuie să se refere la un singur domeniu ; cf. gr. arithmos-număr, griphos-enigmă, Aritmogrifele sînt primite cu deosebit interes și pot contribui la îmbogățirea culturii generale a elevilor cu date din diferite sfere ale culturii antice.

MITOLOGICA

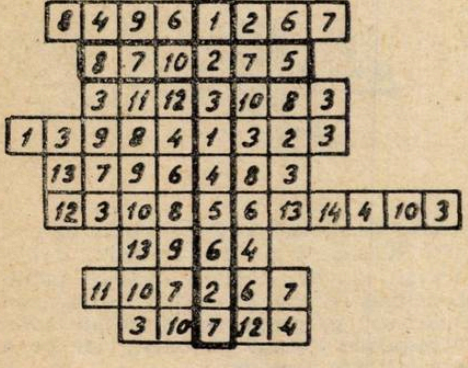
Înlocuind cifrele prin litere, se poate descoperi, pe orizontală, titlul unei frumoase opere a lui Ovidiu, referitoare la mitologie iar pe verticală numele mai multor zeități. Se cere elevilor să le identifice.

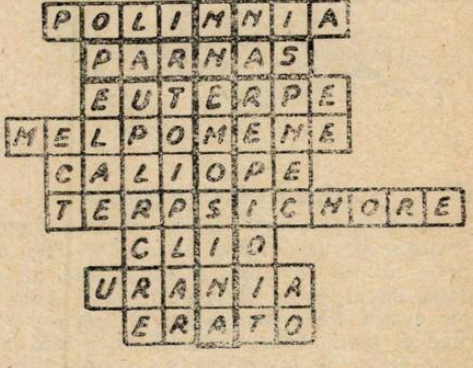




Muza izgonită

Cearta a învrăjbit lumea muzelor, din cauză că fiecare se credea cea mai îndrăgită și mai cultivată de către zei și muritori. Înlocuind cifrele cu litere, pe verticală, elevii vor afla numele mamei muzelor, iar pe orizontală, locul unde a avut loc cearta. Care a fost muza izgonită ? *

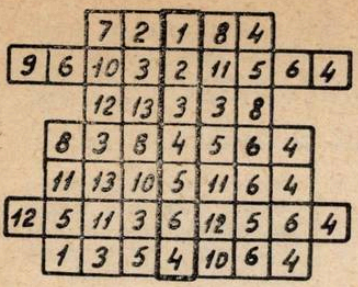


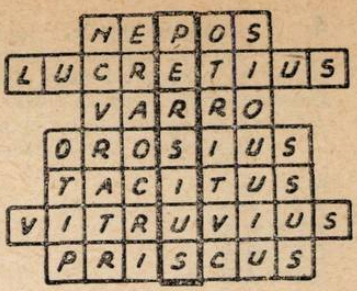


Scriitori latini

Pe verticală, se află numele unui mare poet satiric din timpul lui Nero, iar pe orizontală, numele a șapte scriitori enciclopediști latini.

* Atragem atenția că numele zeităților vor fi transcrise conform normelor ortografice ale limbii române.





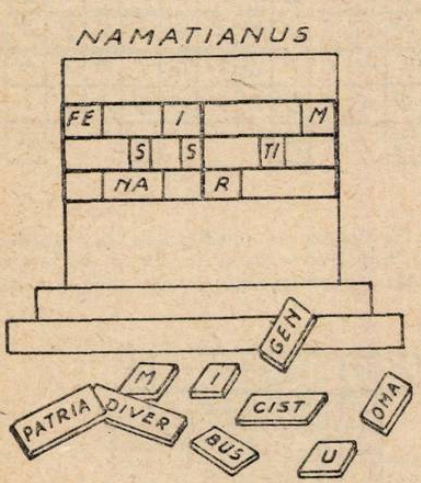
6. JOCURI CU PROIECȚII

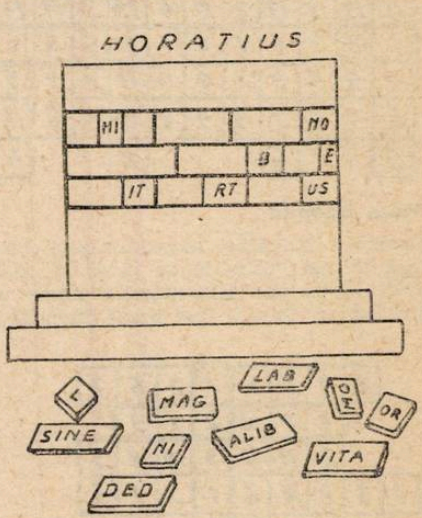
Proiectînd imaginile unor plante (dafin, iris, narcis, nufăr etc.), ale unor animale (cerb, paianjen, delfin, privighetoare, rîndunică etc.), astre, aspecte geografice (continente, munți, ape), vom putea realiza concursuri individuale sau pe grupe, în cadrul cărora elevii vor prezenta legendele aspectelor înfățișate.

7. ALEEA ÎNȚELEPȚILOR

Maximele și proverbele latinești pot contribui la realizarea educației patriotice și morale. Cunoașterea și însușirea de către elevi a spiritului lor devin un obiectiv major pentru noi. Pentru a-i pune pe elevii în situații noi de însușire a unor frumoase maxime, am utilizat jocul „Aleea înțelepților".

Un grup de elevi vizitează ruinele unui oraș antic. Ei trec pe o alee unde fuseseră așezate busturile unor filozofi și scriitori celebri. Pe socluri, fuseseră lipite tăbliță pe care erau săpate unele dintre maximele lor. Vicisitudinile vremii au făcut ca busturile să dispară, iar tăbliță să se dezlipească și să cadă lîngă socluri. Li se cere elevilor să reconstituie maximele și să stabilească paternitatea lor. Pentru buna desfășurare a jocului se vor folosi planșe cu desene sau proiecții.





8. CONTRA CRONOMETRU

Jocul se adresează, în special, elevilor ciclului liceal și constă în recunoașterea în timp cît mai scurt, anterior stabilit, a sensului corect al unor abrevieri și formule uzuale necesare în redactarea unor lucrări, ori des citate în diferite publicații. Jocul poate fi realizat prin două modalități. Prima poate lua forma unui joc grafic. Pe o planșă vor fi înscrise trei coloane : pe prima vor fi trecute abrevierile, pe a doua sensurile lor, fără a corespunde locului abrevierii, iar pe a treia elevi vor înscrie forma completă, corespunzătoare abrevierii :

Add.	pentru o scurtă perioadă	Addatur
Ad. int.	fără an, nedatat	Ad interim
Ad. inf.	de adăugat	Ad infinitum
I. e.	la nesfîrșit	Id est
S. a.	adică, și	Sine anno

A doua variantă se poate desfășura oral, constînd în stabilirea rapidă și corectă a sensurilor unor formule uzuale: ad ornamentum, re, in extenso, pro forma, in vitro, de plano, sufficit, ex comitate, sub vi etc.

9. CU MINUȚIOZITATE

Jocul răspunde interesului elevilor pentru folosirea neologismelor în vorbire. Corectînd însușirea și folosirea incorectă a neologismelor, dar încurajînd îmbogățirea și nuanțarea exprimării, prin acest tip de joc îi inițiem pe elevi în tainele etimologiei. El se poate desfășura pe grupe, fie punîndu-i pe elevi să recunoască neologismele cu etimon latinesc dintr-un text bine ales, fie enunțîndu-le neologisme cărora să le descopere etimonul și să observe eventuale dezvoltări ale sensului: enorm, egidă, a evolua, gregar, profan, a preconiza, a solicita etc.

10. PUȚINĂ ARITMETICĂ

Numeralul latinesc nu se predă în gimnaziu. Curiozitatea elevilor depășește limitele programei. Prin exerciții simple, însoțite de jocuri, satisfacem curiozitatea și îmbogățim aria cunoștințelor. Vom prezenta cifrele romane propriu-zise: I, V, X, L, C, D, M, și le vom explica simbolurile. Explicăm formarea celorlalte cifre. Putem alcătui jocuri și cu alte curiozități matematice. Pentru a exprima numărul 500 se folosea și semnul 1 · Orice c întors adăugat la acest semn însemna înmulțirea lui cu 10. Elevii citesc numerele: Iɔɔ, Iɔɔɔ, Iɔɔɔɔ.

Dacă se pun și în partea stîngă a barei atîția cîți se află în dreapta, numărul se dublează. Li se cere elevilor să citească: cIɔ, ccIɔɔ, cccIɔɔɔ.

O linie pusă orizontal deasupra unui număr roman îl înmulțește cu 1000. Elevii citesc numerele: $\overline{III}$, $\overline{VIII}$, $\overline{X}$.

Un număr încadrat de trei linii reprezintă numărul respectiv înmulțit cu 10 000. Elevii citesc numerele: $|\overline{III}|$, $|\overline{VIII}|$, $|\overline{X}|$

Modalitățile de alcătuire și de desfășurare a jocurilor instructive sînt diverse. Important este ca prin folosirea lor să informăm și să formăm, să facem ca substantivul **ludus** să-și păstreze ambele sensuri, de „școală" și de „îndeletnicire plăcută, joc". Procedînd astfel dăm sens specialității pe care o predăm, îndeplinim condiția sine qua non a menirii noastre.

BIBLIOGRAFIE

1. IOAN, CERGHIT, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1974.
2. ROGER, COUSINET, *Educația nouă*, E.D.P., București, 1978.
3. DAVID, POPESCU, *Valoarea educativă a studiilor clasice*, E.D.P., București, 1972.
4. *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., București, 1979.
5. L. QUICHERAT, et A. DAVELUY, *Dictionnaire latin-français*, Paris, s.a,
6. GEORGE LĂZĂRESCU, *Dicționar de mitologie*, Editura Ion Creangă, București, 1979.
7. *Proverbe și cugetări latine*, Editura Albatros, București, 1976.
8. *Predarea limbilor străine*, vol. 4, București, 1974.

INSTRUIRE SPECIALĂ ȘI CULTURĂ ÎN FORMAREA INGINERULUI

TUDOR ȚOPA

Nu concepem învățămîntul drept o fabrică de instrumente antropomorfe, care la rîndul lor să fabrice cît mai multe și diferite obiecte și mereu noi și noi instrumente de fabricare (printre ele iarăși instrumente antropomorfe). O concepție de felul celei schițate și negate în fraza precendentă e un aspect al „societății de consum", al societății oamenilor „unidimensionali" (Marcuse), societate a oamenilor care nu sînt sau nu vor să fie, ci doar au sau vor să aibă (iau alternativa în sensul lui Marx). Concepem învățămîntul drept o instituție de formare a unor oameni întregi și de neoprit în dezvoltarea personalității lor dialectic determinate social și determinînd la rîndul ei (prin progresul cunoașterii, înțelegerii și al capacității de acțiune) mersul societății.

PREGĂTIREA PROFESIONALĂ a unor specialiști cît mai competenți e un obiectiv subsumat acestui scop suprem, care nu aparține unui viitor rupt de prezent, visat ca un „dincolo" absolut,

a cărui producere ar echivala un „Deus ex machina". Specialistul e, în viziunea comunistă, un **rol** pe care îl joacă un **om,** iar omul mult mai mult decît rolul la care — am putea spune — „concede". E vorba, sigur, de un rol necesar omului și semenilor săi, care însă nu e, prin necesitatea lui, mai puțin un **mijloc,** în nici un caz un **scop** : scop e **omul** și semenii lui ca **oameni.** La noi nu se poate accepta însul degradat în funcție de anexă a specialității sale, ceea ce nu s-ar deosebi esențial de acceptarea în capitalism a muncitorului ca „anexă a mașinii" (Marx).

De altfel se recunoaște (indiferent de poziție, chiar de pe poziții utilitariste, străine umanismului marxist) că performanțele profesionale, mai ales la nivelul creativității — dar nu numai —, se îngrădesc ele însele în condițiile unei dezvoltări insuficiente sau dezechilibrate a personalității. Acum 10—15 ani, un ministru japonez al învățămîntului, întrebat la un congres privitor la evoluția tehnicii în lume, cum explică marile succese ale tehnicii fine în Japonia, a răspuns : **în primul rînd,** prin aceea că planul de învățămînt japonez acordă educației estetice cel mai mare procent din lume. Cam tot atunci, o investigație belgiană pe un mare lot de studenți a stabilit că, în facultățile de profil științific și tehnic, studenții cu studii medii „umaniste" rămîn la început (anii I și II) în urma celor cu studii „realiste", că apoi (anii II și III) se produce o egalizare, pentru ca, în fine (anii IV și V), primii să-i depășească în marea majoritate a cazurilor pe ceilalți.

Aceste exemple sînt simptome elocvente, care se pot înmulți. Ele dezvăluie faptul că între o instrucție specială și cultură sînt raporturi adînci și benefice, că acestea trebuie favorizate și stimulate, că, dacă ne-aducem aminte, „ambiția" pedagogică a lui Comenius — secolul al XVII-lea — („**toți** oamenii să fie instruiți **în toate** și **cu totul**") nu e în esența ei utopică, ba dimpotrivă, exprimă o virtualitate din ce în ce mai actualizabilă.

PREGĂTIREA SPECIALĂ PENTRU PROFESIUNEA DE INGINER (la aceasta ne referim aici) nu poate fi privită și nici efectuată cu rezultate optime fără legătură cu dezvoltarea multilaterală a respectivilor studenți printr-o cultură completă. Ne întemeiem afirmația pe realitatea de azi și pe cea prevăzută în viitor a tărîmului tehnico-științific, în care se desfășoară activitatea inginerilor. Relația acestuia cu **toate** aspectele vieții sociale e tot mai strînsă și mai organică. Implicațiile revoluției tehnico-științifice sînt ubicue (atît în bine, cît și uneori în rău), iar dezvoltarea laturilor bune și dispariția celor rele e o problemă ce trebuie soluționată pînă la urmă și **în interiorul** procesului de producție, specific, de către cei ce participă la acesta și care deci trebuie să fie apți de a prelua o comandă socială complexă și nuanțată (în nici un caz doar una economică în sens restrîns) și de a-i face față în mod creator.

O asemenea comandă poate veni, de pildă, din sectorul culturii spirituale (electroniștilor — cum îi venea pe vremuri marelui constructor de orgi Silbermann din partea muzicii, mai ales prin I. S. Bach cu care colabora aproape neîntrerupt), sau din domeniul ecologiei — în acest caz, cum se știe, una referitoare la soluționarea unei probleme de viață și de moarte, dar a cărei soluție să nu fie totuși frînarea progresului tehnico-științific, ci îndrumarea lui pe calea evitării unei catastrofe ecologice, sau — mai mult — pe calea împlinirii unei armonii între tehnică și natură (citățm iar din același Comenius care, în secolul al XVII-lea, cerea ca toți — omnes —, să învețe toate — omnia —, întru totul — omnino —, nu doar în folosul oamenilor **ci** și **„în al lucrurilor"** : căci altfel „... cu cîtă cruzime se procedează pretutindeni cu lucrurile atunci cînd oamenii, din răutate și neștiință, abuzează de ele pentru scopuri necorespunzătoare... De aceea trebuie să dorim ca toți oamenii să fie învățați să cunoască și să înțeleagă cu adevărat lucrurile, să învețe să le folosească și să profite de ele așa cum trebuie — ceea ce, însă, nu s-a realizat niciodată și nu se va realiza vreodată fără o cultivare a spiritelor." — **Pampaedia,** II, 12.).

Gradul și complexitatea interdisciplinarității ce se impune — în cadrul acestui ultim exemplu — nu mai aduc întru nimic cu „izolaționismul" producției materiale supuse unei cereri îngust — economice vizînd profitul și atît tot ; necesitatea unor ingineri cu o cultură depășind considerabil o pregătire strict profesională e indiscutabilă. Perfecțiunea „pură", „în sine" a tehnico-științificului e ceva arbitrar (convenabil, pînă la un punct, numai într-o optică exclusivistă a profitului de tip capitalist, dar cu eventualul preț al nimicirii biosferei — inclusiv a speței umane —).

În lumina exemplului precedent, industria bună e nu cea care „înfrînge" natura, ci aceea care se împacă fructuos cu ea ; cu cît modificările vor fi mai eficiente în acest sens, cu atît cerințele ecologiei generale și umane vor fi mai deplin satisfăcute, cu atît se poate deduce o perfecțiune specifică vie (altceva decît cea abstractă, „pură", „în sine") a tehnico-științificului, în sensul unei adaptabilități crescute a acestuia sub unghiul de vedere ecologic, bionic.

În general, credem, progresul specific tehnico-științific rezultă din adecvarea funcțională a producției (ca proces și rezultat) la imensa varietate a cererii ; între dezvoltarea internă și comanda socială multilaterală e un joc dialectic de determinări reciproce. Dar acest joc e realizabil numai cu condiția unui joc corespunzător între măiestria profesională și dezvoltarea plenară, ca om total, a inginerului, dato-

rată unei culturi generale ; aceasta din urmă face posibilă preluarea conştientă a complexei şi nuanţatei comenzi sociale, de asemenea adecvarea şi perfecţionarea specifică a procesului tehnico-ştiinţific prin măiestria profesională în sensul ei mai restrîns.

„Orice analiză şi orice planificare, chiar dacă nu răspund decît unor preocupări **strict** (s.n.) economice, trebuie să se extindă şi asupra sectorului social. Ştiinţa economică, multă vreme stigmatizată ca una ce nu tratează decît despre latura materială a vieţii, excluzînd ce s-a convenit să se denumească aspectele ei elevate, este azi o disciplină care ia în consideraţie **totalitatea** (s.n.) activităţilor omului..." (René Maheu, **Civilizaţia universalului,** 1968, p. 55—56). În capitalism însă, luarea în seamă a acestei totalităţi e **silită :** nişte oameni care nu văd în dezvoltarea personalităţii muncitorilor, a inginerilor, a oamenilor de ştiinţă, eventual a lor înşile, decît o înlesnire pentru realizarea singurului scop într-adevăr urmărit (profitul) nu au cum avea decît o viziune în fond viciată asupra valorilor, meschin îngustată şi diformatoare, care fetişizează valoarea economică, ignorînd valorile politice, morale, nemaivorbind de cele intelectuale şi artistice, ba chiar disprețuindu-le pe acestea, privindu-le cu ostilitate (fie şi nemărturisit), tinzînd să le nege de-a dreptul, sau măcar pe ocolite prin convertirea lor denaturată la rangul obiectelor utilitare ori de consum.

ESTE O VIZIUNE ÎNRUDITĂ cu ceea ce în planul teoriei ştiinţelor e definirea abuziv limitată şi deformatoare a ştiinţificului pe temeiul criteriilor pozitiviste, definire care a dus la o relativă izolare a ştiinţelor numite pozitive şi, pe de altă parte, la invazia lor principial improprie metodologic a teritoriului ştiinţelor umane, în mare măsură străină interdisciplinarităţii firești, la o izolare şi mai marcată de cunoaşterea filozofică şi de cea artistică, precum şi la o tendinţă, de asemenea mai marcată în acest caz, de adulterare a demersurilor specifice filozofiei şi artei — mai ales receptării ultimei — ; definire care oglindeşte, credem, umilirea prezumţioasă (socotim potrivit acest paradox) a omului faţă de **un** aspect al capacităţii sale, cel de rezolvare a nevoilor elementar biologic-psihologice. E vorba, mai pe scurt, de o paralizare utilă societăţii de consum a regiunilor înalte ale suprastructurii, în „spirit" pragmatist ; sau de o manifestare-simulacru, nulă şi dăunătoare, a respectivelor „regiuni".

În socialism, aşa ceva e în principiu cu neputinţă ; ştim cîtă considerare se dă la noi **întregii** suprastructuri. „...Faza statului /socialist/ constituit... pretinde dezvoltarea întregii suprastructuri, sub ameninţarea dizolvării statului." (Antonio Gramsci, **Caietele din închisoare**).

Cultura, mai cu seamă domenii fundamentale ca filozofia şi arta mare, oricît ar folosi eficienţei profesionale într-un domeniu special, nu se „administrează" **în primul rînd** din asemenea considerente utilitare, ci pentru că omul **poate fi** inginer sau orice altceva, dar filozof ori creator sau receptor de artă măcar „larvar") **nu poate să nu fie.** „...Specialistul filozof se apropie mai mult de ceilalţi oameni decît alţi specialişti... Se poate închipui un specialist entomolog fără ca toţi ceilalţi oameni să fie entomologi empirici... /etc./, însă nu putem concepe vreun om care să nu fie în acelaşi timp filozof, care nu gîndeşte, pentru simplul motiv că a gîndi e specific omului ca atare (cel puţin cînd nu e vorba de un idiot clinic)... Şi atunci... e preferabil să gîndeşti fără o conştiinţă critică, fără grija unităţii, la cheremul circumstanţelor..., cu alte cuvinte prin intermediul uneia din numeroasele grupări sociale..., ori e preferabil să-ţi elaborezi concepţia despre lume conştient..., să-ţi alegi propria ta sferă de activitate, să participi activ la producerea istoriei lumii.. ?" (Gramsci, **ibidem**). E preferabilă, credem ultima alternativă.

CE ARE DE CÎŞTIGAT, ÎN CAZUL ALEGERII EI, UN INGINER ? Întîi luciditatea sensului muncii sale în istorie în lume ; luciditatea faptului că **el** (ca şi muncitorii, la luminarea cărora în acest sens poate contribui) stăpîneşte tehnologia, nu e robul ei, deşi i se „supune" (dar **funcţional,** ca un artist meşteşugului, pentru a-l supune însă pe acesta expresiei artistice — poeziei, în sensul ei cuprinzător —, sieşi în ce are mai specific omenesc : puterii sale de a crea). Cui foloseşte ce face şi cum face ? Lui ca om şi semenilor lui ca oameni. Luciditatea aceasta filozofică are şi un caracter cetăţenesc, politic, de realizare a personalităţii lui social-politice : participă conştient şi activ la comanda primită, nu o suportă ca un instrument pasiv. Să nu uităm că există pericolul precumpănirii unei înţelegeri a ciberneticii ca ştiinţă a **comenzii,** asupra înţelegerii ei ca ştiinţă a **comunicării** ; că această precumpănire e, credem, un viciu, deoarece şi **feedback**-ul (conexiunea inversă) e tot o comandă, odată ce **omul** care a primit-o pe prima a participat şi el prin luciditate şi implicaţiile acesteia la darea ei şi în continuare la înnoirea ei mereu corectată. Astfel, procesul tehnico-ştiinţific şi îmbunătăţirea, perfecţionarea lui capătă un sens uman ; sensul uman se „operaţionalizează", am spune, în procesul tehnico-ştiinţific, orientîndu-l, orientare în urma căreia apar noi cerinţe „pur" tehnice şi ştiinţifice care ele însele precizează orientarea.

Ce spunem se leagă de aspectul democratic şi creator (aspecte gemene) al muncii inginerului. Iată deci, sperăm că destul de cu claritate, cum însuşirea filozofiei (implicit ridicarea nivelului politic şi creşterea, precum şi adîncirea puterii de

acțiune), dintr-o pornire **fundamental** umană, nu relativ condiționată de profesiune, contribuie mai substanțial și mai amplu, tocmai prin natura ei autonomă, la activitatea specific profesională ; cum pericolul tehnocrației e înlăturat de antropocrație.

Se spune destul de frecvent : pregătirea specială cere mult timp. Adevărat : înnoirea perpetuă a datelor tehnice și științifice, înmulțirea lor vertiginoasă ; același lucru cu punctele de vedere științifice și tehnologice. Atunci, de unde timp pentru cultura generală ? Răspundem : întîi, bazele culturii generale și ale deprinderii contactului cu domeniile ei s-au pus într-o măsură ori alta în liceu ; apoi, în pofida aparenței că aceasta, datorită atît de vastului și variatului său domeniu, cere mai mult timp, de fapt cere mai puțin. Pare a cere mai mult, datorită transferării improprii în ce o privește a dificultăților pregătirii profesionale, generate în primul rînd de „explozia de informație" și a *nevoii ajungerii la zi cu* informația în profesia practicată. Or, cel puțin în domeniul valorilor spirituale, odată deprinsă o modalitate judicioasă de selectare, abordarea lumii lor nu numai că e facilitată, dar e și mai potrivită ei.

SĂ LUĂM TĂRÎMUL ARTELOR. Cît timp cere, dacă știi cum să privești un tablou, să asculți o sonată, să citești un cînt din Homer, o poezie de Eminescu, trei-patru capitole din **Don Quijote**, sau una din cele patru părți ale **Amintirilor** lui Creangă ? Și, dacă ești deprins cu asemenea contacte în maniera cerută de natura profundă a artei, unul singur, de cinci-șapte minute, cu o sonată de Scarlatti sau cu un sonet de Shakespeare, te introduce în **toată** lumea artei, deoarece, în pofida diversității artelor și a infinității în spațiu și timp a structurilor posibile de întrupare a lor, se poate vorbi (alegoric) de un singur Poet (în sensul elen de **creator**) care a întrupat, întrupează și va întrupa expresia poetică a omenirii prin intermediul artiștilor (al celor autentici, mari, geniali).

Folosul contactului cu arta e enorm pentru profesionistul speriat de explozia de cunoștințe și de un soi de fetișism al *noului*, al *temporalului superficial*. Capacitatea de a selecta (care se deprinde) în fenomenul artistic, de a ajunge la adevărata creație în contemplarea căreia o deosebește implicit de **trecător**, se transferă într-o capacitate generală de a selecta și de a nu cădea pradă unei mentalități de „vițel la poarta nouă" față cu explozia de cunoștințe (într-o imensă măsură rodul unei iluzii datorate lipsei de tip pozitivist a ierarhizării datelor), față cu noutatea factice care-i dictează veleitar, printre altele, disprețul pentru trecut (în afara oricărui discernămînt), chiar atunci cînd **miezul** unei creații „trecute" (nu numai artistice, pentru că deși modelul **cel mai vădit** al creației e în artă, creația e esențial aceeași peste tot) poate fi mai actual decît lipsa de miez a unei pseudocreații de săptămîna trecută sau de săptămîna viitoare.

Încheiem, păstrîndu-ne la această ultimă exemplificare cu arta, cu unul dintre foloasele cele mai însemnate pe care le poate trage un inginer-om din contactul cu ea. Arta presupune un meșteșug superior (o inginerie superioară, de ce nu ?), pus în slujba unei expresii umane libere. Cu cît expresia aceasta are un temei uman mai adînc și mai pur, cu atît pretinde un meșteșug mai perfect și mai subtil ; cu cît acesta se realizează mai mult, cu atît expresia e mai puternică și meșteșugul mai disparent, mai străin de stridența arificiului (cu cît e mai „inginer", mai tehnician un pianist, cu atît structurile tehnice ale execuției devin în mod paradoxal mai limpezi și mai disparente, lăsînd să li se substituie liberă expresia inefabilă a naturii umane). Oare idealul tehnicii nu e înrudit sau chiar identic ? Oare ecologia și bionica nu-i cer într-un fel să devină transparentă, să „dispară" prin perfecțiune, să devină frumoasă („industrial-design", nu-i e ceva lăturalnic, ci ceva central, inerent), să devină din artificiu natură și chiar om ?

Programele de învățămînt și educația permanentă

Inițiativa lucrării * aparține UNESCO-ului, dar se precizează că „dacă secretariatul UNESCO și coordonatorul volumului au vegheat ca soluțiile propuse să întrunească un înalt nivel calitativ și mai ales o valoare practică, faptele și opiniile prezentate în această carte de către autori nu angajează decît pe aceștia din urmă și deci nu pot fi considerate ca doctrină a UNESCO-ului în acest domeniu" (p. 7). Totodată, se arată că studiul care inaugurează o nouă colecție „*L'éduc. en devenir*", este rezultatul unei serii de cercetări și activități practice organizate de UNESCO, care constituie un valoros punct de plecare pentru activități noi, prevăzute pentru anii următori. Ne aflăm, așadar, în fața unei sinteze în materie de conținuturi ale educației, elaborate în cadrul UNESCO-ului, folosindu-se experiența internațională a Organizației și studiile unor specialiști din U.R.S.S., Irak, Japonia, Peru, Senegal, Guineea și Suedia.

Relația dintre programele de învățămînt și educația permanentă constituie o temă centrală a pedagogiei contemporane ca știință a educației omului în raport cu cerințele societății și ale personalității umane de-a lungul întregii vieți. Volumul oferă o imagine

(Urmare în pag. 64)

* *Programmes d'études et éducation permanente*, studii UNESCO de L. D. HAINAUT, L. LAWTON, R. OCHS, D. E. SUPER, G. VĂIDEANU și A. YERODIA, coordonator L. D. HAINAUT, Paris, UNESCO, 1979, 370 p. (Afară de autorii menționați, mai sînt amintiți în prefață și alți colaboratori din țări ca Irak, Japonia, Peru, Guineea, Suedia și U.R.S.S.).

LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ

O PROGRAMĂ MAI LA OBIECT, MAI PROFUNDĂ

Prof. GH. DASCĂLU

Liceul din Babadag-Tulcea

Structura programei este inspirată după obiectivele generale ale perfecționării didactice, urmează tematica generală de studiu individual pentru toate formele de perfecționare, completată apoi cu elemente specifice definitivării, gradelor II și I și perfecționării periodice.

Obiectivele generale — în număr de 7 — sînt cerute de structura programei, pentru profesori nu aduc nici un element de noutate.

Tematica generală (cap. I) rămîne... prea generală.

a) În domeniul limbii, formulări ca: „orientări noi în... tendințe actuale în"... „noutăți în..." sînt dezarmante prin gradul lor de generalizare ce abia conturează (nu precizează) conținutul temelor de referință. Cît de mobilizatoare (și precisă) poate fi formularea „Tendințe în limba română actuală (fonetica, morfologie, sintaxă") ?

În perfecționarea profesorului de limbă, și literatură română, nu primează „noutățile" și „tendințele noi", ci **reconstruirea personală a unor sisteme de cunoștințe în funcție de cerințele catedrei,** în care, bineînțeles, noutățile și tendințele noi intră firesc în asemenea sisteme. Însușirea „noutăților", unele din ele ipotetice, nu înseamnă automat perfecționare, căci aceste noutăți reprezintă cunoștințe în plus în manual de cunoștințe dintr-un sistem. **Perfecționarea înseamnă a altoi cunoștințele (și noutățile) de propria personalitate didactică.** Profesorul de limba română trebuie să fie un cunoscător al tendințelor noi din limba română, dar să nu se impute lui nerealizările altor factori în **urmărirea și normarea limbii sau mai binezis să nu sufere el că cineva vede o noutate tocmai în lipsa de noutate, ori chiar în regres. Aș vrea să prezint exemplul cuvîntului „de asemenea pe care** profesorul luptă zadarnic să-l impună după Îndrumarul ortografic, ortoepic și de punctuație (ediția a III-a, p. 113), deși tendința limbii (manifestă în vorbire și la mulți scriitori) — a se vedea, de pildă, Cartea Oltului, de Geo Bogza, ed. 1976, p. 165, 222 — este de a-l aduce la forma „de asemeni" (cu o silabă mai puțin) sau chiar la forma de 3 silabe: „de-asemeni". De fapt, Institutul de lingvistică n-a rezolvat nici măcar problema „pînii intermediare", enorm de mulți vorbitori, din multe părți ale țării pronunță „intermediană" sau „intermedială", negăsindu-se în nici un dicționar forma corectă a acestui adjectiv substantivizat. Într-o fabrică de confecții s-a generalizat cuvîntul (substantiv), „schimba" (cu accentul pe prima silabă) pentru muncitoarea care va intra în schimbul următor pe același post. **Cunoașterea tendințelor noi are valoare în măsura în care temelia pe care se așază este solidă și despre această temelie, programa nu se prea ocupă.**

b) În domeniul literaturii, se găsesc aceleași formulări generale: „concepte fundamentale", „folclor românesc" etc.

Despre mituri — nimic, deși acestea, prin desacralizare, constituie primele pulsuri ale aventurii cunoașterii.

Primul capitol al istoriei literaturii începe cu cronicarii, dar lipsesc două veacuri de cultură românească în care biruința scrisului în limba română este piatra de temelie a culturii noastre.

Literatura religioasă lipsește total, deși contribuția sa la formarea limbii literare este hotărîtoare.

Formarea literaturii noastre moderne, văzută ca implicații ale clasicismului și romantismului, rămîne exasperant de neprecisă.

Nici un nume de scriitor pașoptist nu se află.

Primul nume de poet înscris în programă este Eminescu, dar de la Dosoftei la Eminescu sînt atîția poeți „ce-am scris e limba ca un fagure de miere"; de fapt, de la Neculce la Eminescu nu e nici un nume propriu.

Capitolul despre clasici se cere cunoscut prin prisma punctelor de vedere „moderne" de interpretare. Dar ce relativ e cuvîntul modern, folosit pentru prima oară, se pare, de italieni prin secolul al XIII-lea! Unele aprecieri maioresciene nu sînt moderne? Călinescu nu e modern, după aproape 50 de ani, în studiile despre Eminescu? Modern înseamnă — să rămînem tot la Eminescu — doar ceea ce găsim în studiile recente ca, de pildă, Amita Bhose, I., Kojevnikov etc. despre Eminescu?

Despre Delavrancea și D. Zamfirescu — nimic.

Despre realismul românesc — nimic.

În capitolul „proza actuală" nu se află Ion Lăncrănjan.

În dramaturgia actuală nu se află Baranga (moartea sa nu-l scoate automat din literatură).

Prevederea privind cunoașterea aprofundată a operelor lui M. Sadoveanu, L. Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, Goga, Arghezi, Blaga, Bacovia, este dezarmantă prin masivitatea operei. Cine cunoaște profund pe Arghezi, Sadoveanu, Blaga, G. Călinescu etc.? Toți acești scriitori sînt continente încă de explorat.

La prozatorii și poeții actuali (și opere reprezentative) nu se specifică nume și opere (or, se știe cum a fost primită cartea lui Al. Piru despre poezia anilor 1950—1970 în care nu se prezentau decît... 210 poeți.)

Cît de stimulatoare pentru studiu pot fi formulările: „poezia și proza interbelică", „problematica poeziei interbelice" etc.? Tema „Evoluția criticii literare române din secolele al XIX-lea și al XX-lea" ar mai trebui completată cu „perspective pentru secolul XXI", ca să fie neîntrecută în privința generalizării!

c) Partea programei referitoare la metodică este mai precisă: cu toate acestea, programa **nu ține seama de modificările din sistemul predării literaturii în liceu.** De pildă, „Structuri ale lecțiilor de literatură română" cuprinde șase tipuri de lecții, aceste tipuri fiind sporadice — în activitatea la clasă, tipul dominant fiind al lecției de comentariu literar (pe care programa nici nu-l menționează); lecția de analiză literară este pe cale de dispariție în liceu, iar programa prevede capitole speciale pentru analiză.

d) Posibilitatea tratării la gradul I și a altor teme stimulează contribuția personală în elaborarea lucrărilor.

e) Este necesară o programă analitică (în care să se detalieze întregul material). Să se specifice toate numele de scriitori care se cer (să nu se trezească, la examen, candidatul cu un Cilibi Moisi sau cu un Arthur Enășescu de care n-ar ști mai nimic) și toate operele literare obligatorii pentru o cunoaștere aprofundată. O programă de perfecționare să facă deosebirea între sfera obligației profesionale (și pe aceasta s-o cuprindă în totalitate) și sfera unui domeniu de pregătire (sferă ce nu poate fi cuprinsă într-o programă).

Dacă s-ar părea că dimensiunile unei asemenea programe analitice ar fi mari, se poate adopta forma unei singure detalieri, cu diverse semne pentru definitivare, grade, perfecționare (și atunci nu s-ar face de 4 ori referințe la aceeași temă).

f) Bibliografia cuprinde, pe lîngă lucrări fundamentale, și din cele cu o valoare mai restrînsă și pare a nu fi adusă la zi (mă refer la literatură); de pildă, la bibliografia pentru literatură română, din primele 10 lucrări numai două aparțin anilor 1970—1980, una fiind „Fenomenul arghezian", de Al. Bojin, lucrare cu același titlu ca al unui capitol din celebra „Istorie a literaturii române" din 1941 de G. Călinescu (p. 724—736; dacă s-ar retipări istoria lui Călinescu, peste cîte nume și opere n-ar trece tăvălugul uitării). Nu sînt recomandate cărți de filozofie a culturii.

Sperăm că la o viitoare ediție a programei, autorii să reflecteze asupra opiniilor confirmate de beneficiarii acestora — cadrele didactice.

În atenția învățătorilor!

În curînd va apare culegerea metodică Modernizarea învățămîntului primar, **editată de „Revista de pedagogie". Volumul cuprinde articole-studii, cercetări, prezentarea experienței înaintate — grupate pe următoarele probleme: modalități de prevenire a eșecului școlar, rolul mijloacelor de învățămînt în perfecționarea strategiilor de instruire, educația morală și patriotică a elevilor, predarea-învățarea matematicii pe baza noii programe, realizarea aspectului instructiv-educativ la lecțiile de limba română și cunoștințe despre natură, facilitarea trecerii de la grădiniță la școală și de la clasa a IV-a la a V-a, stimularea capacităților creatoare, criterii pentru întocmirea orarului.**

UN PAS RESPONSABIL SPRE O NOUA CALITATE

Prof. MIHAI BEJINARU
Liceul militar — Cîmpulung
Moldovenesc

Studiind cu atenție programa de chimie în discuție, nu-mi pot exprima nici o opinie, fără a cita pe acad. Ilie Murgulescu, care la colocviul național de pedagogie din 12—14 decembrie 1970, spunea :

„Dacă n-ai cadre bune, poți asigura circuite de televiziune, poți să editezi manuale admirabile, să întocmești programe foarte adecvate **și totuși rezultatele să fie mediocre sau chiar slabe. Ne trebuie deci cadre, iar** cadrele se formează greu, **dar mai ales** se întreține greu.**Cadrele au** tendința firească de a se descalifica... **(„Caietele colocviului, conținutul învățămîntului fizică-chimie, Buc. 1972, p. 72).**

Am subliniat intenționat — programe, formarea cadrelor, întreținerea lor și pericolul descalificării, pentru a înțelege mai bine rolul programei pentru cadrele didactice bine intenționate în obținerea gradelor, menținerea calificării și perfecționării acesteia în interes social și personal.

ESTE GREU, DACĂ NU CHIAR FOARTE GREU de discutat o programă elaborată de către specialiști, fără a cunoaște criteriile puse la baza acelei programe. Intuiesc aceste criterii și nu mă voi angaja în elogierea programei, deși aș putea s-o fac pentru toate compartimentele, apreciind conținutul tematic, fundamentarea psihopedagogică, bogăția bibliografică, utilitatea etc.

Aplecat asupra programei, caut punctele de sprijin, punctele forte ale programei și ale mele, găsesc lucruri interesante, multe bine cunoscute, altele care mai presupun informare și documentare. Aflu din bibliografie de existența unor lucrări despre care știu foarte puțin sau nimic. Bifez lucrările pe care le am și mă bucur constatînd că n-aș avea de făcut împrumuturi pentru a face față cerințelor programei. Totuși, ceva mă nemulțumește. Revin asupra programei. Mă transpun în situația profesorului în prag de definitivare, studiind partea aferentă de programă ; a celui care se pregătește pentru obținerea gradului II și a celui care aspiră la gradul I. Rămîn puțin dezorientat, cu multe dileme în fiecare caz. Sînt convins și cred că fiecare profesor gîndește ca mine, că **un grad didactic, un curs de perfecționare, înseamnă o nouă treaptă, un pas responsabil spre o nouă calitate, o confruntare posibilitate-realitate și o dorință sinceră a împlinirii profesionale.**

Recunoscîndu-mi egoismul, mă bucur că nu sînt în situația nici unuia dintre ei, sperînd că pînă la următoarea și ultima mea perfecționare, programa se va mai perfecționa...

Plecînd de la aceste premise, îndrăznesc să fac cîteva observații și propuneri, care sper să nu supere nici chiar pe autorii programei, cu atît mai mult cu cît nici nu-i dată ca definitivă.

1. Din cele patru programe : matematică, fizică, chimie, biologie, cea mai puțin structurată și sistematizată este cea de chimie. S-a încercat o sistematizare pentru PERFECȚIONARE, dar problemele sînt vagi (cap. I, III, IV și VI), cu sau chiar fără ecou în bibliografia aferentă.

2. Revăd programa în ordinea firească a gradației și propun să se eșaloneze succesiv de la definitivare — gradul II — gradul I — perfecționare (s-ar putea obiecta că așa a fost precedenta). Corelez conținutul programelor cu ceea ce știu eu că este pe teritoriu (cadre), cu imperativele perfecționării (indiferent de gradul didactic) și cu programele școlare de chimie din etapa actuală. Găsesc puțină chimie pentru definitivare și excesivă „metodologie", în rest. Instinctiv răsfoiesc programa de fizică (unde se cere multă fizică) de biologie (și găsesc că se solicită multă biologie) și de matematică (la fel). **Sînt pentru metodologie didactică, dar nu-i bine ca fondul științific al chimiei să fie subordonat terminologiei psihopedagogice** (neapărat modernă !) **și pulverizat în programă numai pentru a nu crede că ai în față altă programă decît cea de chimie.** Conținutul programelor școlare și a manualelor (încă deficitare),

cu dificultățile pe care le ridică, cer imperios pentru cîțiva ani, măcar, CHIMIE și apoi METODOLOGIE DIDACTICĂ și nu invers.

Pentru a veni în sprijinul profesorilor, a pregătirii lor propun să se procedeze ca la fizică, matematică și biologie, recurgîndu-se la extragerea (separarea) capitolelor — problemelor de metodică cu bibliografia corespunzătoare, și aceasta cît mai adunată și la obiect (nu expres la chimie, că vom găsi destul de puțină).

3. Programa de perfecționare se adresează tuturor profesorilor de chimie. Profesorul definitiv nu-i obligat să susțină examenul pentru gradul II, iar acesta nu-i constrîns să obțină gradul I, dar fiecare periodic este chemat la perfecționare. Această parte din programă trebuie să aibă utilitate și funcționalitate largă și deplină. Personal o găsesc foarte fragilă, insuficient de clară și accesibilă. Aș prefera să fiu singurul care găsesc ambigue formulările: „Relații inter disciplinare aplicate în chimie", „Procese în chimie analitică" (cap. I p. 18) „Aspecte cantitative ale fenomenelor" (cap. III „Modele de rezolvare metodologică a unor concepte prin abordare interdisciplinară a acestora" etc.)

De ce introducem la cap. IV, pentru cercuri, tema „Acizi nucleici", care nu-i prevăzută nici în programă și nici în supliment? Cît de potrivit este aliniatul: „Rezolvări de probleme" la cap. V? De ce profesorul definitiv prezent la perfecționare este obligat să-și aleagă referatul pentru colocviul final din tematica oferită obținerii gradului I? (Se poate ridica referatul la acest nivel sau trebuie coborîtă lucrarea la nivelul referatului?).

Propunerea mea este **să se revadă toată programa pentru formulări realiste ale capitolelor, temelor și problemelor din cuprins, inclusiv a tematicii pentru lucrările științifice și metodice care mi se par alambicate.** Fără a se ajunge în situația de la fizică, unde nu se încearcă nici o formulare metodică, să **se propună și cîteva teme de cercetare științifică.** Nu contest faptul că autorii programei au argumente pentru fiecare capitol sau paragraf, dar ce face profesorul care nu găsește răspuns la aceste formulări și probleme chiar dacă răscolește toată bibliografia recomandată?

4. Bibliografia este stufoasă și pentru unele probleme, totuși, insuficientă. E bine ca un profesor să aibă de unde alege, să știe ce să aleagă și dacă e cazul să suplimenteze bibliografia. O bibliotecă de specialitate, centrală, universitară are lucrările date în bibliografie. O parte se găsesc și la profesorii interesați, care iubesc cartea și-i simt nevoia. Dar... cum arată bibliografia la fizică, pentru definitivat dată pe capitole, în rest bibliografie selectivă, lucrări de referință... și cum e dată la chimie!

Avem în prezent lucrări originale de căpătîi, literatură de specialitate accesibilă, capabilă să acopere orice tematică și nu înțeleg de ce nevoia de a apela la altele (traduceri puțin folosite, necorelate cu programele noastre școlare), precum și la literatură, psihopedagogică, ce nu-i direct legată de tematică și cu atît mai puțin de obiectul chimiei. Poate e necesară concretizarea, ceea ce nu cred. Totuși, le prezint cazurile minore. Lucrarea „Arta de a preda și arta de a învăța", E.D.P. București, 1975 are autori diferiți la p. 21 față de p. 19, V. Bunescu este introdus în bibliografie cu lucrarea „Munca independentă a elevilor" (1957), pe care chiar autorul o poate contesta ca depășită. În „Revista de pedagogie", revista fizică-chimie, buletinul de fizică și chimie, Marieta Sava nu-i singurul autor care tratează probleme de metodică, care să fie recomandate în mod special (să fim drepți și nepărtinitori!). Pot fi date colecțiile de reviste, pentru a fi găsiți și ceilalți autori. În general, programa nu trebuie să sperie printr-o bibliografie de necuprins.

Dacă cerem „transformări chimice care au loc la nivel celular" (perfecționare cap. III), „Relații între chimie și ecologie" (perfecționare cap. I), „Acizi nucleici", „Biocatalizatori", Poluare" (perfecționare cap. IV), „Realizarea corelației între chimie și biologie prin studiul unor concepte și fenomene (glucide, protide, lipide, fotosinteză și metabolism), avem absolută nevoie de lucrări ca:

a) **MACOVSCHI E., Biostructura,** Editura Academiei R. S. România, București 1969 (cap. IV, pag. 65—80 și cap. V pag. 81—136);

b) **RAICU P.** și colaboratorii, **Celula, structură, ultrastructură și funcții,** Editura Academiei R. S. România, București, 1972 (cap. IV, V, VII, VIII și IX);

b) **RAICU P., Genetica,** E.D.P. București, 1980, cap. Bazele biochimice ale eredității;

c) **SĂLĂGEANU N., Fotosinteza,** Editura Academiei R. S. România, București, 1972, pag. 56—78;

d) **BARNEA V., PAPADOPOL C., Poluarea și protecția mediului,** Editura științifică și enciclopedică, București 1975;

e) **BOTNARIUC N., Ecologie generală,** E.D.P., București, 1980.

De asemenea, în locul unei părți a bibliografiei traduse să fie incluse în bibliografie lucrările (mai aproape de programele noastre școlare și problemele metodologice):

a) **BADEA F., Mecanisme de reacție în chimia organică,** Editura științifică, București, 1973;

b) URSEANU F. și colaboratorii, **Probleme de chimie și de tehnologie chimică**, Editura tehnică, București, 1978 ;

c) ARSENE P., POPESCU S., **Chimie și probleme de chimie organică**, Editura tehnică, București, 1979 ;

d) OPREA O., **Tehnologia instruirii**, E.D.P., București, 1979 (pentru a suplini multe alte lucrări mai greu de procurat, ca literatură pedagogică).

5. Programa pentru definitivare o consider incompletă (neterminată), avînd în vedere că pe lîngă formularea importantului capitol III : „Experimente de laborator necesare înțelegerii conținutului conceptelor fundamentale ale chimiei și a aplicării în practică a acestora", nu se mai spune nimic. De ce ? Oare stăm prea bine la această categorie de activități cu elevii ?

Temele 1—3 din capitolul II, p. 23 sînt prea pretențioase pentru definitivare, iar temele din întreaga programă referitoare la organizarea și desfășurarea vizitelor în unități industriale cu profil de chimie sînt iluzorii, știut fiind că asemenea vizite nu se pot organiza și efectua, pentru că nu se obțin aprobări de la forul tutelar.

Am speranța că pe baza observațiilor și propunerilor profesorilor din diferite județe ale țării, care susțin examene și efectuează perfecționarea și în alte centre decît la București, și unde mai apar cerințele și pretențiile „specifice", programa cu caracter definitiv și obligatoriu va fi un instrument și un mijloc adecvat scopurilor obținerii gradelor didactice și perfecționării profesorilor și aceasta spre binele învățămîntului de chimie.

ISTORIE

O ABORDARE PE PROBLEME

Prof. ILIE ISTODORESCU — Liceul pedagogic din Timișoara

Programele pentru definitivare și gradul II în învățămînt al profesorilor de istorie acordă atenție problemelor fundamentale ale dezvoltării societății omenești, relevînd rolul forțelor înaintate în dezvoltarea istorică, legităților obiective care guvernează societatea. În programe s-a dat o mai mare atenție aprofundării perioadei moderne și contemporane, cum de fapt este prevăzut și în programele școlare pentru elevi.

Nu ne vom opri la părțile pozitive ale programelor respective, pe care le considerăm ca realizări meritorii, ci vom face numai cîteva propuneri de completare, îmbunătățire a tematicii, cît și o mai bună structurare a acestora.

Așa, de pildă, la confruntările de idei și curente în perioada interbelică consider că este necesar să se introducă o temă și cu rolul Partidului Comunist Român și al celorlalte forțe democratice în promovarea culturii progresiste-revoluționare, cît și opoziția reacțiunii sprijinită de biserică în încercările de abatere a poporului de la revendicările fundamentale. Să se menționeze rolul culturii în formarea concepției materialist-științifice despre lume și viață, în promovarea idealurilor de libertate și independență, împotriva ideologiei reacționare și a manifestărilor fasciste. În sfîrșit, contribuția culturii românești la dezvoltarea patrimoniului culturii universale. Așa cum este formulat în programă nu-și poate realiza pe deplin adevăratul rol.

De asemenea, **consider că este necesar să se introducă capitolul „Cultura, știința și tehnica în România socialistă"** cu principalele probleme :

— Principalele coordonate ale dezvoltării științei și culturii în anii socialismului ;

— Concepția Partidului Comunist Român cu privire la rolul activității politico-ideologice și cultural educative ;

— Succesele obținute în dezvoltarea învățămîntului în integrarea sa cu producția, cercetarea științifică și viața social-politică ;

— Dezvoltarea științei și tehnicii în strînsă concordanță cu nevoile vieții economice și social-politice, orientarea lor spre soluționarea problemelor legate de

criza energetică și de materii prime. Dacă la acest examen nu este prevăzut tratarea ei de către profesori la clasă, ar fi superficială și nu cu efectele scontate în plan educativ.

La tema privind politica externă, consider că este necesar să se introducă : — Contribuția tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român și președintele Republicii Socialiste România, în înfăptuirea politicii externe a Republicii Socialiste România, în soluționarea marilor probleme ale contemporaneității și creșterea prestigiului internațional al țării noastre.

Pentru programa de istorie universală poate ar fi mai potrivit să se ceară **pe probleme**, nu cum s-a făcut la facultate, deci să nu se reia cum au fost cursurile. **Tratarea pe probleme ar veni mult în sprijinul profesorilor la catedră, pentru predarea istoriei universale, cu probleme fundamentale. De fapt, consider că programa examenului de definitivat trebuie să fie în corelație cu activitatea la catedră a acelora care predau în licee.** Susțin aceasta deoarece se întîmpină greutăți în predarea problemelor fundamentale de istorie universală în liceu, întrucît în facultate li s-a predat altfel.

În programa pentru gradul II este foarte binevenită tratarea pe probleme, ca de exemplu :

Apariția primelor societăți de clasă, trăsături generale și direcții specifice de evoluție a structurilor sociale în orientul antic, societatea sclavagistă greco-romană, forme de organizare politică în lumea antică ; contribuția popoarelor antice la făurirea tezaurului culturii universale etc. ; la epoca modernă de exemplu : biserica și rolul ei reacționar în epoca modernă, sau la istoria României, evoluția ideii de independență la români în perioada 1821—1848 sau problema agrară între 1864—1910.

Consider că istoria României să fie în totalitate abordată pe probleme fundamentale, deoarece în acest mod ar veni mai mult în ajutorul profesorilor la catedră, să se deprindă cu tratarea lecțiilor de sinteză, la sfîrșitul capitolelor, al trimestrului și al anului școlar.

De asemenea și din aceleași motive este absolut necesar să se introducă o problemă : cultura românească de-a lungul veacurilor, nu numai amintită în două locuri.

Cît privește problemele de metodică, acestea sînt în noile programe, printr-o nouă eșalonare a istoriei patriei și restructurarea istoriei universale pe probleme, integrarea noutăților științifice în lecții. Se acordă un rol important activității independente, neglijată pînă nu de mult.

Este bine subliniată educarea materialist-științifică a elevilor prin lecțiile de istorie, scoțîndu-se totodată în relief și educarea prin muncă și pentru muncă prin predarea istoriei.

Poate că **ar fi bine să fie trecute și probleme privind preocuparea metodico-științifică a profesorilor de istorie privind valorificarea anumitor materiale din activitățile în afară de clasă, proiecte de noi tehnologii în predarea-învățarea istoriei ; preocupări în cercetarea istoriei locale și integrarea acestora în lecții.**

EXIGENȚELE ETAPEI ÎN CARE NE GĂSIM solicită în primul rînd din partea profesorilor de istorie pasiune și entuziasm, spirit de dăruire revoluționară, o înaltă conștiință politică și patriotică.

PROIECT DE PROGRAMĂ ȘCOLARĂ
pentru
DIDACTICA GENERALĂ * — clasa a XI-a licee pedagogice

Elaborat de : V. BUNESCU, I. CERGHIT, R. DĂSCĂLESCU

CAP. I. *OBIECTUL DIDACTICII. Noțiunea de didactică. Didactica — ramură principală a pedagogiei generale. Importanța didacticii pentru pregătirea profesională a viitorului învățător. Procesul de învățămînt obiect al didacticii. Orientări noi privind obiectul didacticii. Delimitări : tehnologia didactică, tehnologia instruirii . . . . . 2 ore.*

CAP. II. *PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT. Definiția procesului de învățămînt ca proces fundamental de instruire și educare. Caracterul dialectic al procesului de învățămînt : unitatea organică dintre predare-învățare. Natura procesului*

* Supunem dezbaterii proiectul de programă. Cititorii sînt rugați să trimită observații și propuneri pe adresa redacției.

de învățămînt : proces de cunoaștere ; proces cibernetic cu autoreglare. Conținutul noțiunii de învățare. Tipuri și forme de învățare în ciclul primar. Conținutul noțiunii de predare ca organizare a învățării.

Analiza procesului de învățămînt ca sistem de instrucție și educație :

— obiectivele procesului de învățămînt ; căi de definire (stabilire) a lor ;

— principiile care stau la baza organizării și desfășurării procesului de învățămînt (principii didactice) ;

— conținutul învățămîntului ;

— metodele de învățămînt ;

— mijloacele de învățămînt ;

— formele de organizare a procesului de învățămînt ;

— strategii didactice, determinate de un proces de învățămînt cu prioritate formativ. Informativ-formativ în școala primară contemporană ;

— relația învățător-elevi. (Toate acestea definite și comentate ca sens. Tratarea lor se face pe capitole distincte) . . . . . 10 ore.

CAP. III. *OBIECTIVELE GENERALE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN CICLUL PRIMAR DIN R.S.R.*

— Obiectivele generale ale învățămîntului în clasele I—IV (cu prezentarea evoluției lor succesive pe clase : diversificarea, amplificarea și aprofundarea lor de la o clasă la alta).

— Obiectivele specifice ale obiectelor de învățămînt din ciclul primar, corelate cu obiectivele planului de învățămînt din celelalte cicluri școlare. Necesitatea stabilirii obiectivelor pentru fiecare activitate instructiv-educativă . . . 3 ore.

Cap. IV. *PRINCIPIILE DIDACTICE. Noțiunea de principiu didactic. Determinarea obiectivă, socio-psiho-pedagogică a principiilor didactice.*

1. *Principiul orientării ideologice a procesului de învățămînt ;*
2. *Principiul îmbinării organice a învățămîntului cu producția, cu practica socială, cu cercetarea ;*
3. *Principiul însușirii conștiente și active ;*
4. *Principiul unității dintre intuire și abstractizare ;*
5. *Principiul sistematizării și continuității în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt ;*
6. *Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și al formării priceperilor și deprinderilor ;*
7. *Principiul luării în considerare a particularităților de vîrstă și a celor individuale ;*
8. *Respectarea tuturor principiilor didactice, condiție indispensabilă realizării accesibilității. Noțiunea de accesibilitate. Caracterul de sistem al principiilor didactice . . . . . 8 ore.*

CAP. V. *CONȚINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT. Conceptul de conținut al învățămîntului. Contribuția conținutului învățămîntului la dezvoltarea și formarea multilaterală și armonioasă a personalității elevului, la pregătirea pentru viață și pentru muncă. Reflectarea în conținutul învățămîntului a stadiului de dezvoltare a științei și tehnicii, a dinamicii culturii. Modernizarea continuă a conținutului învățămîntului, condiție fundamentală a eficienței socal-economice a școlii. Noțiunea de obiect de învățămînt. Documentele școlare în care se concretizează conținutul învățămîntului : planurile de învățămînt, programa școlară, manualul. Ideile fundamentale pedagogice de elaborare a lor. Orarul școlar — condiții pedagogice de întocmire a orarului.*

Valoarea instructiv-educativă a fiecărui obiect din planul de învățămînt al ciclului primar . . . . . 5 ore.

CAP. VI. *METODOLOGIA ACTIVITĂȚII DIDACTICE. Noțiunea de metodologie didactică și noțiunea de metodă de învățămînt. Procedeul didactic. Metodologia modernă expresie a considerării elevului ca subiect activ în procesul de învățămînt. Caracterul activ al metodelor. Sistemul metodelor utilizate în ciclul primar.*

1.a. Metode de dobîndire a noilor cunoștințe și de formare a priceperilor și deprinderilor. *(Definirea lor, analiza psihologică, exemple).*

— Metode expozitive : povestirea, descrierea, explicația, expunerea sistematică.

— Metode conversative : conversația euristică, discuția în colectiv, dezbaterea, asaltul de idei etc.

— Munca cu manualul și alte cărți.

— Demonstrația și formele ei.

— Metode de cunoaștere nemijlocită a realității : observarea sistematică și independentă ; experiențe și experimente ; lucrări pe lotul școlar, lucrări la colțul

viu al naturii; lucrări pe terenul geografic, în sere; cercetarea relicvelor și documentelor istorice.

— Metoda exercițiului.

— Lucrări practice.

b. *Orientări metodologice noi în organizarea dobîndirii cunoștințelor: problematizarea, euristica, învățarea prin descoperire, modelarea, Definirea, analiza și componentele lor (cu exemple).*

2. Metode de control și evaluare. *Metode de control: orale, scrise și practice. Teste. Examene și concursuri. Aprecierea cunoștințelor. Nota. Criterii de notare. Caracterul și valoarea ei stimulativă. Aprecierea cunoștințelor, a dezvoltării intelectuale, a comportamentelor și activităților practice. Docimologia — definiție. Preocupări docimologice cu referiri speciale la ciclul primar.*

Fundamentarea teoretică (didactică) a folosirii diferitelor metode de învățămînt. Criterii de alegerea metodelor . . . . . 14 ore.

CAP. VII. *MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÎNT. Noțiunea de mijloace de învățămînt. Tipuri de mijloace de învățămînt. Mijloace tehnice audio-vizuale folosite la clasele I—IV: diapozitive, diafilme, folii transparente, filme, emisiuni T.V.; discuri benzi de magnetofon, mașini de instruit . . . . . 4 ore*

CAP. VIII. *SISTEME ȘI FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT.*

1. *Scurt istoric al evoluției sistemelor de organizare a procesului de învățămînt: învățămîntul individual, învățămîntul colectiv. Sistemul monitorial, planul Dalton, Winnetka, Manheim, Decroly (centre de interes). Învățămîntul pe clase și lecții — superioritatea acestui sistem.*

2. *Lecția — formă principală de organizare a procesului de învățămînt.*

a. *Cerințele didactice ale organizării și desfășurării lecției. Definirea și operaționalizarea obiectivelor lecției;*

b. *Clasificarea lecțiilor;*

c. *Tipuri de lecții: lecția mixtă, lecția de dobîndire de noi cunoștințe, lecția aplicativ-practică, lecția de sistematizare și consolidare, lecția de formare a priceperilor și deprinderilor, lecția de verificare și apreciere a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.*

3. *Jocul. Valoarea formativă a jocului. Tipuri de jocuri didactice. Forme de organizare a jocului la clasele I—IV.*

4. *Activități practice cu elevii din clasele I—IV.*

5. *Excursii și vizite; organizarea și valorificarea instructiv-educativă a lor.*

6. *Clasa de elevi. Condiții psihopedagogice de organizare și de conducere a clasei de elevi. Statutul și rolul elevului . . . . . 8 ore.*

CAP. IX. *PARTICULARITĂȚILE ORGANIZĂRII LECȚIEI ÎN CONDIȚIILE MUNCII SIMULTANE A ÎNVĂȚĂTORULUI CU DOUĂ SAU MAI MULTE CLASE. Gruparea și repartizarea claselor. Alcătuirea orarului. Planificarea activității didactice. Lecția în condițiile muncii simultane . . . . . 2 ore.*

CAP. X. *STRATEGII DIDACTICE APLICATE ÎN ORGANIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT LA CLASELE I—IV.*

1. *Noțiunea de strategie didactică. Procesul și necesitatea elaborării strategiilor didactice. Tipuri de strategii didactice (algoritmice, experimental-faptice, euristice).*

2. *Relațiile învățător-elev. Tipuri de relații. Relație de cooperare-strategie eficientă în rezolvarea învățămîntului cu prioritate formativ; consecințele acestui tip de relații în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt. Elevul — subiect activ al propriei formări . . . . . 2 ore.*

CAP. XI. *ȘCOALA, — principal factor de instruire și educație, de cultură și civilizație. Scurt istoric al apariției și evoluției școlii. Relația școlii cu ceilalți factori de cultură și educație. Sarcinile principale ale școlii românești în lumina documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R. . . . . 2 ore.*

CAP. XII. *SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN R.S.R. Noțiunea de sistem de învățămînt. Principiile organizării sistemului de învățămînt din R.S.R., prezentate în Legea educației și învățămîntului din decembrie 1978. Structura învățămîntului din R.S.R pe cicluri, tipuri și profiluri. Organigrama sistemului de învățămînt . . . . . 2 ore.*

UTILIZAREA POVESTIRILOR CU CONȚINUT ISTORIC ÎN GRĂDINIȚĂ

CĂLIN DRĂGOI
logoped, Casa de copii preșcolari Lipova

A 1. În realizarea unei adecvate educații moral-patriotice și politice a preșcolarului, care să favorizeze „însușirea conștientă a cunoștințelor în școală, participarea la viața obștească, formarea copiilor în spiritul relațiilor de muncă colectivă specifice societății noastre" /1, p. 28/ un rol deosebit revine povestirilor cu conținut istoric /8, p. 69 ; 15, p. 31/ (legende, povestiri) a căror valoare „este deosebită pentru că ele dezvoltă vorbirea, contribuie la cunoașterea mediului înconjurător, (...) dezvoltă imaginația, gîndirea și mai ales constituie un bun prilej de dezvoltare și educare a trăsăturilor moral-patriotice" /20, p. 113/. Cu certe efecte în plan formativ /13, p. 53—54/, prezentarea trecutului glorios al poporului, a evenimentelor cruciale care au marcat existența milenară a locuitorilor țării și a prezentului luminos al patriei noastre socialiste este deosebit de importantă pentru realizarea corespunzătoare a educației moral-patriotice a preșcolarilor.

În ultima perioadă, în numeroase culegeri de texte literare pentru preșcolari /3, 10, 5/ se observă constanta preocupare pentru introducerea de lucrări cu conținut istoric și a celor reflectînd prezentul plin de dinamism al măreței opere de construire a socialismului în România, intenția fiind de a oferi cadrelor didactice cît mai variate posibilități de a realiza, luînd în considerare particularitățile vîrstei preșcolare, sarcinile specificate de programa actuală.

Cercetarea, ale cărei concluzii le prezentăm, și-a propus luînd ca punct de plecare analiza textelor curent folosite în grădinițe și a modului în care preșcolarii asimilează informația vehiculată prin intermediul acestora — punctarea unor aspecte care, considerăm, pot contribui la sporirea rolului formativ al activităților cu conținut moral-patriotic și politic.

2. Chestionarea unui număr de 166 de educatoare (tabel nr. 1) a evidențiat cîteva dintre dificultățile întîmpinate în desfășurarea unor activități de tipul celor amintite, dificultăți dintre care se pot analiza cîteva.

Anumite texte cu conținut istoric[1] prezintă un ridicat grad de dificultate /12, p. 76/ (vocabular incluzînd un procent relativ mare de arhaisme, regionalisme cu arie restrînsă de răspîndire, termeni care contribuie la crearea unei anumite „atmosfere de epocă" (dar care, deși sporesc valoarea stilistică a textului în sine, diminuează considerabil accesibilitatea acestuia), sintagme greoaie, perioade exagerat de lungi, cu o ierarhizare complicată a subordonatelor, verbe de circulație restrînsă la ora actuală, introduse în contexte de complexitate greu justificabilă)[2].

[1] Afirmația este valabilă și pentru alte categorii de texte în proză și unele dintre poeziile incluse în culegerile de texte destinate învățămîntului preșcolar, caz în care se procedează din nou la preluarea unor lucrări ale autorilor consacrați, lucrări care, în majoritate nu au fost nicidecum scrise în scop didactic.

[2] Iată cîteva exemplificări din povestirea „Stejarul din Borzești" (citată frecvent ca un text util pentru preșcolari /12, p. 76 ; 13, p. 53, 15, p. 31 ; 18, p. 7/) : „Veneau tătarii și pîrjoleau pînă și iarba. Copiii erau *luați în suliță* (...) Oamenii erau legați cu *juvățul* de gît (...)" /10, p. 103/. „Din Țara de Jos, *pîrlogul* urca tot înainte (...). Din grîie năvălitorii făcuseră *păscători*, pentru miile de cai. Norodul (...) mînat din urmă cu harapnicele" /10, p. 105/. „Ștefan a trimis înaintea năvălitorilor *o oaste de hartă*, care se ivea din pădure, tăia în dușmani și se făcea parcă nevăzută în singurătățile hîrtoapelor" /10, p. 106/.
Termenii subliniați reprezintă noțiuni, după părerea noastră, dificile pentru preșcolari, explicarea unor asemenea cuvinte sau expresii (parțial ieșite din uz) răpind educatoarei foarte mult timp și solicitînd efort considerabil. La

Tabelul nr. 1 *

Nr. crt.	Dificultăți menționate de educatoarele chestionate	Nr. educatoare care menționează respectiva dificultate
1	Dificultatea ridicată (din punct de vedere semantic) a textelor existente	129 (77,7%)
2	Dificultatea ridicată (din punct de vedere sintagmatic) a unor texte	91 (54,8%)
3	Insuficient material didactic (material intuitiv) confecționat special pentru acest tip de activități	71 (42,8%)
4	Număr neîndestulător de povestiri (în special pentru grupele mici și mijlocii) cu conținut istoric	62 (37,3%)
5	Număr redus de povestiri „de actualitate" utilizabile efectiv în grădiniță	57 (34,3%)
6	Caracterul prea „teoretic" al unor studii de specialitate	31 (18,7%)
7	Număr insuficient de îndrumări metodice pentru desfășurarea unor asemenea activități	20 (12,0%)
8	Număr insuficient de astfel de activități prevăzute de programă	12 (7,2%)

* *Deoarece unele dintre educatoare au indicat două sau chiar trei dintre variantele de mai sus, calculul procentual s-a efectuat prin raportarea totalului lternativelor efectiv menționate la numărul chestionarelor centralizate (numărul total de subiecți chestionați).*

În practică, educatoarea este obligată, prin forța lucrurilor, să procedeze la o „recreare" a textului, oferind copiilor „variante personale", mai mult sau mai puțin lipsite de „subtilități stilistice", adaptare ad-hoc care este, inerent, semnificat diferită de original, dependentă, în primul rînd, de talentul de povestitor al cadrului didactic, de gradul de pregătire și experiența personală de care dispune, arbitrariul și amatorismul de gust îndoielnic fiind greu de evitat [3].

de la studierea povestirilor copii[2], stabilirea unei structuri optime a textelor [3] categoria analizată în acest studiu, sau cel [4]în a unor criterii (condiții) a căror respect[5]e să permită o mai pronunțată raportare a conținutului lucrărilor la specificul dezvoltării psihice a preșcolarilor. (Este, spre exemplu, paradoxal, dar în unele culegeri de texte destinate clasei I (/7 ; 14/ se procedează la modificări ale lucrărilor selectate în intenția de a se adapta la nivelul de înțelegere al școlarului mic și particularităților procesului instructiv-educativ din clasele primare, în timp ce marea majoritate a culegerilor destinate preșcolarilor se cramponează de variantele originale).

Datele obținute prin procedeul amintit trebuie, desigur, privite ca avînd un caracter orientativ datorită limitelor metodologice ale procedeului în sine unor dificultăți de evaluare a datelor, spre exemplu lexicul și structura gramaticală sînt relativ ușor comparabile cu ajutorul calculatorului, dar o serie de aspecte ca fluența vorbirii, expresivitatea în povestire, originalitate în prezentare, logica internă a prezentării și raportul acesteia cu structura conflictuală a materialului original etc... sînt greu de evaluat în mod obiectiv), dificultăți de menținere a unor condiții identice de desfășurare a experimentului (ambianța familiară copilului, mascarea instalațiilor de înregistrare etc.) și în special datorită unor variabile (atît la nivelul in-put-ului cît și al ont-put-ului) care sînt practic neuniformizabile (gradul de pregătire al educatoarei, talentul ei de povestitoare, gradul de cultură literară de care dispune, experiența didactică, nivelul de pregătire al fiecărui component al grupei, nivelul de dezvoltare a limbajului preșcolarilor testați gradul de familiarizare al acestora cu texte similare, caracteristici ale mediului familial etc.). Indiferent însă de valorile numerice rezultate din notarea povestirilor înregistrate, o asemenea analiză comparativă este necesară, mai ales în ideea realizării unor texte cu certe valențe literare, dar scrise exclusiv în scop didactic.

---

aceasta se adaugă dificultatea ridicată a unor pasaje ca cele citate.

Sau iată cîteva pasaje dintr-o altă povestire, de asemenea cunoscută și utilizată /20, p 116/ „Aprodul Purice" de Elena Mătase : „Se strecura prin *urzeala* întunericului, ascultînd orice *zvoană*, orice strigăt și ținînd ochii larg deschiși, să prindă în ei tot ceea ce se afla în juru-i", /10, p. 229/ „Picla și burnița aruncă *zăbranice* peste mine. *Vaierele* ce le aud vin de pe alte tărîmuri" /10, p. 230/ „Îi dăruim Aprodului Purice moșie măsurată cu bătaia ochiului. Îi dăruim prisacă după aruncarea baltagului. Pădurea să fie cît merge bătaia săgeții" /10, p. 231/. (toate sublinierile ne aparțin — n.n.)

[3] Înregistrarea pe bandă de magnetofon și compararea structurii gramaticale și fondul lexical a 98 de povestiri ale copiilor de grupă mare (înregistrare efectuată cu ocazia unor cercetări mai ample desfășurate în grădinițele din orașul Lipova, jud. Arad) evidențiază diferențe considerabile între modelele literare propriu-zise și textele „create" de copii. Fără a proceda, din considerente de economie a lucrării, la o analiză calitativă a conținutului povestirilor „create" de copii — care, desigur, poate rezolva aspecte de real interes pentru practicieni și cercetători — trebuie totuși subliniat faptul că ar fi de dorit, pornindu-se

B. Materialul didactic aflat efectiv în dotarea grădiniţelor (planşe, diafilme, discuri) nu este întotdeauna suficient şi nici în întregime adecvat specificului activităţii preşcolare. Situaţia este mai vizibilă în unităţile preşcolare din mediul rural sau din oraşele mici unde persistă diferenţe sensibile între stocul de astfel de materiale de care dispun diferite grădiniţe.

C. Unele dintre studiile apărute fie datorită exageratei „scientifizări" a conţinutului, fie datorită unui descriptivism nejustificat sau prolixităţii în prezentare, nu îşi realizează integral scopul principal : de a pune la curent cadrul didactic cu modalităţi eficiente de lucru cu grupa, modalităţi preluabile efectiv în munca de zi cu zi din grădiniţă. Se resimte încă nevoia de studii documentate (de preferinţă prezentînd concluzii verificate pe eşantioane mari şi mai puţin izvorîte din experienţa — necesarmente limitată — a unor educatoare) în care să se analizeze povestirile cu conţinut istoric şi modul de desfăşurare al unor activităţi de tipul celor discutate, oferindu-se modele cu aplicabilitate imediată.

D. Nu toate momentele importante ale istoriei patriei sînt prezentate în culegerile de povestiri de care aminteam (în general literatura de specialitate oferind „puţine texte literare care să constituie mijloace de realizare a educaţiei moral-politice şi patriotice") /18, p. 6/, iar povestirile în care să fie prezentate preşcolarilor măreţele realizări ale perioadei actuale sînt încă în număr cu totul insuficient *.

3. În contextul celor afirmate anterior considerăm necesară :

(a) elaborarea unor mai numeroase povestiri interesante, adaptate nivelului de înţelegere al preşcolarilor, cu subiecte de actualitate, inspirate din realităţile vieţii de azi din ţara noastră ;

(b) elaborarea de povestiri istorice care să ilustreze cele mai importante momente din trecutul poporului ;

(c) publicarea unor „culegeri metodice" axate în exclusivitate pe prezentarea de povestiri pentru desfăşurarea activităţilor cu conţinut moral-politic şi patriotic, culegeri care să conţină, în paralel cu textele propriu-zise, indicaţii metodice ample ;

(d) editarea de discuri (casete) [4] cu astfel de povestiri ;

(e) completarea setului de planşe de care dispun grădiniţele şi cu „povestiri în imagini" (benzi desenate /5, p. 24/) cu subiecte istorice sau de actualitate, destinate realizării educaţiei moral-politice şi patriotice [5] ;

(f) realizarea (şi difuzarea mai lesnicioasă) a unui număr mai mare de diafilme (color), conţinînd povestiri despre trecutul poporului şi prezentarea unor aspecte din România de azi, adaptate specificului procesului instructiv-educativ desfăşurat în grădiniţă.

4. Insistăm în mod deosebit nu atît asupra ideii diversificării materialului didactic cît asupra necesităţii **adecvării** lui /5, p. 23/, strînsei corelări cu nivelul de înţelegere al preşcolarului, cu capacitatea acestuia de a recepţiona şi asimila informaţii de o anumită complexitate, de a înţelege structurile conflictuale ale naraţiunii şi, în mod deosebit, substratul motivaţional care determină (şi justifică) acţiunile diferitelor personaje („cantitatea de informaţie ce parvine la capătul lanţului semiotic" fiind în primul rînd, „determinată (...) de capacitatea destinatarului de a descifra încărcătura informaţională a respectivului set de elemente de percepţie, de a o integra în universul său spiritual, de a o valorifica" /16, p. 105/).

Desigur că înţelegerea de către preşcolari a unor momente istorice nu se poate concepe în afara unui minim de cunoştinţe corect asimilate în prealabil, dar, ceea ce interesează la nivel preşcolar este nu atît ţinuta ştiinţifică a unei asemenea activităţi (ceea ce nu înseamnă renunţarea la rigurozitate şi veridic — sau la verosimil—, neglijarea adevărului istoric şi corectitudinii informaţiilor), cît măsura în care aceasta reuşeşte să trezească „ecouri" în plan afectiv (stări afective „care în mod real pot fi trezite" /2, p. 54/), contribuind astfel, chiar dacă nu la formarea unor noţiuni „academice", în orice caz la cristalizarea unui anumit mod de raportare la evenimentele prezentate.

---

* Ca şi în cazul povestirilor istorice, se procedează la preluarea unor creaţii (aşa-zis) pentru copii, care nu pot fi utilizate la activităţile din grădiniţă decît cu condiţia „repovestirii" (în special datorită abundenţei de termeni tehnici, extrem de dificil de explicat copiilor). Iată cîteva exemple : „Să luăm, pe rînd cîte meserii sînt : întîi la intrare, în mină, ai aflat ce este o locomotivă de mină, apoi *la puţ* ai văzut *minerul-cuplător*, cum conduce un ascensor ; în abataj ai învăţat cum se repară un *tub de aeraj*, apoi ţi-am arătat cărbunele de piatră cum trebuie separat (...)" (Irimia Străuţ-Buzdurucă cel născut dintr-o nucă) /10, p. 308/. „Matahalele ce rîşnesc bucăţile de stînci, alegînd minereul de fier, bob cu bob, se înfăţişează băiatului ca nişte arătări năzdrăvane, scrîşnind din măsele" /10 p. 111/. „Din furnal, şuvoiul de oţel, ca un şarpe aprig, continua să se ducă pe *banda transportoare*" (Ion Calovia — „Lingura uriaşă", /10, p. 113) „Du-du, du-du ! — răspund, din adîncul pămîntului, *picamerul minerului* (...) .cronţ-cronţ ! — mestecă temeinic *malaxorul* (...) pîc-pîc ! sfredeleşte *perforatorul* zdiul de piatră (...)" /10, p 296—297/ (*Mihai Stoian — „Ce spun uneltele"*).

[4] O astfel de iniţiativă a fost luată la Casa de copii preşcolari Lipova, unde un colectiv de cadre didactice a trecut efectiv la înregistrarea unor poveşti muzicale, pe baza unor texte adecvate nivelului de înţelegere al preşcolarilor de 5—6 ani din instituţia de ocrotire şi educare. Textele au fost elaborate pe baza modelelor obţinute prin analiza pe calculator a povestirilor copiilor testaţi. Din motive de ordin tehnic înregistrările „stas" s-au limitat la necesităţile de material didactic resimţite la grupele mari şi au fost strict corelate cu nivelul de dezvoltare al limbajului preşcolarilor instituţionalizaţi.

[5] Există unele iniţiative notabile în această direcţie. Ar fi însă de dorit realizarea unor povestiri în „benzi desenate" în care simplitatea desenului propriu-zis (nealterată de tendinţa către o anumită „sofisticare" grafică) să fie dublată de dinamism şi expresivitate.

Se greşeşte uneori accentuîndu-se nepermis de mult latura informativă în dauna aspectelor formative, neglijîndu-se faptul că „întreaga educaţie morală la vîrstele preşcolare are nevoie de alimentare cu înţelegere afectivă“ /17, p. 12/. Există noţiuni care cu greu ar putea fi explicate copilului de 5—6 ani, în practică neputîndu-se evita întotdeauna memorările mecanice, de eficienţă cel puţin discutabilă. Educaţia moral-politică şi patriotică nu se poate realiza — oricîte eforturi ar depune cadrul didactic — numai prin intermediul unor expuneri pretenţioase (chiar dacă sînt corecte din punct de vedere istoric).

Vizitarea muzeelor /4, p. 120—121 ; 11, p. 45—51 ; 19, p. 33—36/ şi locurilor istorice din localitatea respectivă (sau din apropiere) /6, p. 14—21/ („observările tematice“ /18, p. 7/) este utilă în măsura în care elementele de istorie locală cu care preşcolarul vine în contact se constituie ca un suport intuitiv care să amplifice impresia (ecoul afectiv) creată de materialul narativ prezentat de cadrul didactic. Sub aceeaşi rezervă se pot discuta şi aspecte ale acţiunilor organizate de organizaţia „Şoimii patriei“ /9, p. 4/.

5. Cele cîteva concluzii prezentate nu constituie o abordare exhaustivă a problematicii, multe dintre aspectele posibile de discutat fiind deliberat excluse din analiză. Se poate însă desprinde, în încheiere, ca o idee importantă, necesitatea realizării educaţiei moral-politice şi patriotice a preşcolarilor pornindu-se de la o profundă cunoaştere şi considerare a universului copilăriei, cu toate trăsăturile lui specifice.

Avînd în vedere că „limbajul nu mai poate fi conceput ca simplu veşmînt, trebuind să se subordoneze aproape material unui conţinut sau altul“ /21, p. 135/ modul de structurare (ne referim strict la aspectele lingvistice) al povestirilor istorice se impune a fi cel puţin la fel de valoros ca şi conţinutul acestora. Accesibilitatea de care aminteam este desigur o condiţie (şi nu singura) pentru a se putea pune în lumină valenţele formative ale textelor, dar o condiţie primordială. Scopul didactic nu se poate substitui criteriilor estetice, dar neglijarea acestuia în favoarea valorii literare intrinseci diminuează substanţial utilitatea pedagogică a lucrărilor respective.

BIBLIOGRAFIE

1. ALEXANDRU, J., *Aspecte specifice ale educaţiei moral-politice la vîrsta preşcolară* în „Copilul şi mediul social“, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, Bucureşti, 1976.
2. ANDREESCU, F., *Educaţia moral-politică şi patriotică în grădiniţa de copii* în „Grădiniţă, familie, şcoală“, culegere selectivă editată de „Revista de pedagogie“, Bucureşti, 1976.
3. ARDELEAN, I., (coord.) *Culegere de texte literare şi cîntece pentru preşcolari*, Slobozia, 1976.
4. BICHIS, S., *Cu copilul preşcolar în cunoaşterea comorilor patriei* în „Copilul şi mediul înconjurător, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie, Bucureşti, 1976.
5. BRATU, B., *Preşcolarul şi literatura*, Bucureşti, E.D.P., 1977.
6. CĂNUTESCU, A., *Valorificarea trecutului istoric al ţinutului natal (oraşul Tîrgovişte) în vederea trezirii dragostei de patrie* în „Optimizarea metodologiei didactice în învăţămîntul preşcolar“, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, Bucureşti, 1977.
7. CREŢU, E., ILIESCU, C., NICHITA, S., POPESCU, S., *Îndrumător metodic pentru dezvoltarea vorbirii, cunoaşterea mediului înconjurător, jocuri şi alte activităţi alese la clasa I*, Bucureşti, E.D.P., 1976.
8. DIACONU, A., *Funcţionalitatea psihopedagogică a jocului — dramatizare în educarea reprezentărilor moral-politice la preşcolari* în „Copilul şi jocul“, Bucureşti, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, 1975.
9. DRĂGAN, I., *Premise psihologice ale activităţii copiilor în cadrul organizaţiei Şoimii patriei* în „Şoimii patriei“, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, Bucureşti, (f.a.).
10. FĂRIMIŢĂ, V., TAIBAN, M., ŞOVAR, R., PETRE, M., *Texte literare pentru aplicarea programei în grădiniţa de copii*, Bucureşti, E.D.P., 1977.
11. GIRBOVEANU, M., SĂNDULESCU, M., *Lectoratul pentru preşcolari de la Muzeul de Artă al R. S. România — mijloc de formare a sentimentelor patriotice*, în „Şoimii patriei“ culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, Bucureşti, (f.a.).
12. MATEESCU, I., DAMALAN, L., *Povestirile copiilor, mijloc de dezvoltare a vorbirii*, în „De la grădiniţă la şcoală“, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, Bucureşti, 1975.
13. MOINEAGU, V., COSTEA, S., *Activităţi şi modalităţi de desfăşurare a educaţiei moral-patriotice*, în „Şoimii patriei“ culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, Bucureşti, (f.a.).
14. MUSTAŢĂ, L., *Culegere de lecturi şi poezii pentru dezvoltarea vorbirii — clasa I*, Bucureşti, E.D.P., 1976.
15. OLOGEANU, T., *Varietatea activităţilor moral-politice şi patriotice desfăşurate cu întreaga grupă*, în „ Copilul şi mediul social, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, 1976.
16. RADU, C., *Receptarea artei şi funcţia formativ estetică a limbajului artistic*, în STATI, S., (coord.), Educaţie şi limbaj, Bucureşti, E.D.P., 1972.
17. ŞCHIOPU, U., CONSTANTINESCU, P., GÎRBOVEANU, M., *Judecata morală la copilul preşcolar*, în „Copilul şi mediul înconjurător“, culegere metodică editată de „Revista de pedagogei“, Bucureşti, 1976.
18. ŞOVAR, R., *Educaţia moral-politică şi patriotică — modalităţi de realizare în grădiniţa de copii*, în „Jocuri şi alte activităţi alese“, Bucureşti, „Revista de pedagogie“, 1976.
19. STĂNILĂ, M., DUMITRESCU, L., *Vizite la Muzeul de istorie al R.S.R. în cadrul educaţiei moral-patriotice*, în „Copilul şi mediul social“, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“ Bucureşti, 1976.
20. VELICU, M., *Basmul şi legenda — mijloace de educaţie a copiilor de vîrstă preşcolară*, în „Optimizarea metodologiei didactice în învăţămîntul preşcolar“, Bucureşti, „Revista de pedagogie“, 1977.
21. ZAMFIRESCU, I., *Două aspecte ale incomunicabilităţii*, în STATI, S., (coord.), Educaţie şi limbaj, Bucureşti, E.D.P., 1972.

PREDAREA MUZICII LA CLASELE I-IV, ÎN CONDIȚIILE FOLOSIRII INSTRUMENTULUI MUZICAL

Prof. MIHALACHE GURGUI,
prof. BENEDICT SURIN
Liceul pedagogic — Craiova

Instrumentul muzical pus în mîna elevului constituie un valoros mijloc de stimulare și muzicalizare a tuturor elevilor, chiar și a celor mai puțin dotați muzical.

Din cercetările și experimentul efectuat la școala noastră, precum și din cercetările efectuate în celelalte țări se constată rezultate îmbucurătoare, remarcîndu-se faptul că de obicei copiii manifestă o mare atracție față de instrumente, mai ales pentru acelea la care pot exprima frînturi ale „graiului" muzical. E vorba deci de instrumente acordate și nu de cele de jucărie, deoarece din comportarea copilului se detașează multă seriozitate și interes pentru o realizare corectă, adevărată. Lucrul acesta iese cu totul în evidență atunci cînd copiii se află în lumea sonoră a naturii în care străbate susurul pîraielor, șoapta vîntului, zumzetul albinelor, ciripitul păsărilor și mai ales fluierul păstorilor, instrument care pare nedespărțit de viața poporului nostru.

Explorînd și exploatînd vraja pe care copiii o poartă pentru instrumente muzicale, experimentul pe perioada prenotației a adus un bogat cîmp de activitate artistică la care au participat toți elevii inclusiv cei cu vocea și auzul muzical mai slab dezvoltat. Forma activităților muzicale a fost considerabil îmbogățită, oferind o întinsă gamă de posibilități de exprimare a elementelor limbajului muzical. În plus, folosirea instrumentului a creat posibilitatea unei mari varietăți, de unde și soluția îndepărtării totale a monotoniei, atît de periculoasă uneori la orele de muzică.

ÎN PERIOADA NOTAȚIEI, utilizarea instrumentului muzical oferă prilejul descoperirii unor noi posibilități de predare a citit-scrisului muzical. Drept pregătire pentru această treaptă a studiului muzical a servit perioada prenotației în care elevii cu ajutorul instrumentului, au dobîndit o serie de priceperi și deprinderi legate de perceperea elementelor de înălțime și durată a sunetelor muzicale, atît a celor izolate, cît și acelora din linia melodică a cîntecului. Aceste activități destinate însușirii conștiente a elementelor limbajului muzical s-au desfășurat într-un mod plăcut și creator. Astfel, în ritmarea duratelor muzicale, prin folosirea instrumentelor de percuție (tobița, tamburina), elevul își sincroniza activitatea ritmică atît cu mișcările corporale cît și cu cîntarea vocală. De mare folos a fost instrumentul în dezvoltarea la elevi a simțului melodic, în sesizarea diferenței de înălțime a sunetelor, în special diferențierea secundei. Exercițiile care vizau această problemă au constat din intonarea sunetelor aflate la un ton sau la un semiton deasupra sau dedesubtul sunetului dat. În același exercițiu elevii și-au format deprinderea de a diferenția intervalele : cu cît diferențierea sonoră dintre sunete a fost mai mică, cu atît sunetele au fost mai aproape unul de celălalt.

Operațiile acestea de comparație a diferitelor sunete au condus la formarea deprinderilor de diferențiere a sunetelor (potrivit mărimii intervalului), servind totodată drept pregătire la dezvoltarea posibilităților de improvizație la fluier a diverselor mici melodii. Astfel a fost pregătit terenul pentru introducerea elevului în scrierea muzicală. Pentru realizarea ei s-a pornit de la sunet și nu de la notă, care este doar un simbol, știut este că acesta nu poate fi înțeles dacă nu a fost cunoscut fenomenul muzical pe care acest semn îl reprezintă. Instrumentului muzical fixează perfect intonația fiecărui sunet muzical în auzul elevilor, creînd în mintea și simțirea lor imagini sonore pe care aceștia să le poată reproduce și recunoaște în orice exemplu dat. De-abia în momentul cînd elevii au recunoscut sunetul și l-au putut reproduce în mod independent — prin mici exerciții de creație sub formă de scurte improvizații — s-a putut trece la scrierea lui prin nota muzicală corespunzătoare și apoi la formarea deprinde-

rilor de a cînta pe note. Apoi s-au format, treptat, reflexele cîntării pe note prin asocierea repetată a intonației cu nota respectivă, intonație aflată mereu sub controlul instrumentului. În felul acesta instrumentul a contribuit la însușirea conștientă a sunetelor muzicale.

Studiul citit-scrisului muzical s-a făcut în concordanță cu programa și manualul școlar. Primele sunete sol — mi — la, ca și celelalte care au urmat, au fost extrase din onomatopee, recitative și cîntece simple din folclorul copiilor. Cu timpul repertoriul acestor cîntece s-a mărit, fiecare elev a adus o sumedenie de melodii culese din folclorul local.

Este de subliniat faptul că instrumentul, pe lîngă justețea intonației, a favorizat apariția elementelor de creativitate, printr-o reușită improvizație exprimată uneori cu un deosebit simț artistic.

Ceea ce este mai greu de realizat în clasele mici este dicteul muzical. Acesta deseori este cu totul omis. În cazul predării muzicii cu ajutorul instrumentului, dicteul muzical este mult solicitat. Aflat sub controlul instrumentului, elevul poate scrie ușor după dictare, operație ce s-a executat cu succes în unele momente ale lecției, vizînd verificarea sau cimentarea unor probleme legate de citit-scrisul muzical.

În cadrul experimentului s-a observat că instrumentul obligă elevii să fie mult mai atenți decît în timpul cîntării vocale, deoarece instrumentul nu ascunde nici un fel de eroare de natură ritmică sau melodică, care să nu fie sesizată și criticată de către toți auditorii clasei. În acest sens considerăm că nici una din formele cîntării vocale nu constituie un mijloc de control și autocontrol, atît de eficient și fidel ca interpretarea instrumentală. Fluierul prezent în cadrul lecțiilor de muzică, și ușor de folosit în efectuarea temelor de acasă, a controlat execuția elevilor în interpretarea celor mai simple ritmuri și relații melodice, pînă la complexitatea liniei ritmico-melodice a cîntecelor din ce în ce mai evoluate.

Succesul muncii independente este asigurat de deprinderea de autocontrol formată la elev, care trebuie să știe nu numai să-și asculte propria execuție, dar să simtă și necesitatea unui riguros control al acestei execuții.

Toată atenția elevului trebuie îndreptată asupra acelor locuri din piesa respectivă, în care se manifestă nesiguranță sau inexactitate muzicală. Elevii au fost deprinși în acest sens să verifice, astfel că au putut îndrepta multe lipsuri din propria execuție, fără ajutorul pedagogului.

PREDAREA MUZICII CU AJUTORUL INSTRUMENTULUI (din cadrul experimentului desfășurat la școala noastră) a oferit rezultate deosebite. Instrumentul muzical (fluierul) i-a determinat pe elevi să facă exerciții de reproducere, de recunoaștere, de creație, de acompaniament — exerciții care le-au dezvoltat atenția auditivă și i-au sprijinit în dobîndirea priceperilor și deprinderilor muzicale ca și în conștientizarea graiului muzical.

După ani de studiu (în clasa a IV-a), aflați în stadiul destul de avansat, elevii au putut atinge adevărate performanțe artistice, formînd mici formații orchestrale și vocale, chiar cu instrumente înrudite (clarinet, saxofon, flaut), care permit capacitatea de transfer a priceperilor și deprinderilor muzicale.

Între aceste formații, cea cu fluiere populare românești, însoțite de instrumente populare culese de pe meleagurile doljene, a încununat eforturile elevilor cu numeroase satisfacții artistice, îndeplinindu-se cu prisosință, scopurile și sarcinile educației muzicale.

Iată cum s-a desfășurat o lecție de muzică în care s-a folosit fluierul ca instrument muzical, de către elevi :

1. Moment organizatoric.

2. Exerciții de cultură vocal-auditivă :

a) Exerciții de respirație :

Elevii cîntă la fluier sunete lungi pînă la epuizarea aerului din plămîni, apoi redau vocal pe silaba „tu" sau „sol" sunetul emis de fluier. Fluierul se ține în poziția „sol", cu cele trei orificii de sus astupate, după explicațiile date la lecția anterioară.

b) Exerciții de intonație ritmico-melodice ; se cîntă pe sunetul „sol" formula (ghi-ga-ga)

Este bine ca să existe o planșă, care să fie urmărită de elevi, pentru a diferenția valorilor de sunete. Execuția se face alternativ (vocal și instrumental) cu o cît mai fidelă execuție ritmico-melodică.

3. Repetarea materialului studiat în lecția precedentă se poate face cu folosirea fluierului, făcîndu-se observații și recomandări în legătură cu felul de execuție al cîntecului studiat.

4. Pregătirea bazelor aperceptive pentru noua lecție :

a) Se cere elevilor să repete unele formule ritmico-melodice care se vor găsi și în cîntecul nou.

b) Se face o scurtă convorbire cu elevii în legătură cu conținutul noului cîntec.

Se anunță apoi elevilor cîntecul ce se va cînta în cadrul lecției.

5. Studierea practică a cîntecului nou :

a) Prezentarea cîntecului (executat model de propunător).

b) Scurtă analiză a cîntecului.

Descoperirea sunetelor din cuprinsul cîntecului așezarea lor grafică pe planșă (folosind procedeul arătat mai sus) și emisiunea sunetelor analizate gîndit, atent, după indicația propunătorului.

c) Învățarea fragmentară a cîntecului.

6. Consolidarea cîntecului învățat.

Se repetă cîntecul în chip variat (pe grupuri de elevi, solistic, cu alternarea dintre grupe și instrumente, cu plasarea isonului etc.), avînd grijă ca ultima execuție să fie cît mai nuanțată, expresivă.

7. În încheierea lecției se fac scurte observații în legătură cu activitatea elevilor și se recomandă repetarea cîntecelor.

În lecția prezentată s-a folosit fluierul, aproape în toate momentele ei, dar nu este necesară folosirea lui permanentă. Pentru o mai mare varietate, pentru menținerea interesului și atenției, vom căuta să păstrăm un echilibru între timpul rezervat părții vocale și celei instrumentale.

În timpul lecției se va evita cu desăvîrșire formarea impresiei de handicapat (de afon) la elevii mai puțin dotați muzical. Acești elevi vor cînta mai departe la fluier (le este mult mai ușor) și-și vor dezvolta treptat auzul și vocea.

Astfel, diferențierea dintre cele două grupe de elevi (cei dotați și cei mai puțin dotați) nu mai are loc, iar elevilor li se oferă o educație muzicală unitară cu bune rezultate, atît pentru cei dotați, cît și pentru cei mai puțin dotați muzical.

Predarea muzicii la clasele mici cu ajutorul instrumentului dă foarte bune rezultate chiar dacă propunătorul nu cunoaște îndeajuns tehnica instrumentului — deși este de dorit să o stăpînească cît mai bine — deoarece elevilor le revine sarcina de a descoperi singuri sunetele, atît pe instrument, cît și intonarea vocală corectă cu ajutorul instrumentului și notației scrise, propunătorului acordîndu-i-se doar rolul de coordonator al întregii activități.

Instrumentul muzical (fluierul) folosit de noi este relativ ușor de învățat, de aceea îl recomandăm cu căldură în desfășurarea lecțiilor de muzică la clasele I—IV.

CONFERINȚA MINIȘTRILOR ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN ȚĂRILE EUROPENE

Între 12—21 iunie a.c. s-au desfășurat la Sofia lucrările celei de-a III-a Conferințe a miniștrilor învățămîntului din țările europene, organizată de UNESCO în colaborare cu Comisia economică a O.N.U. pentru Europa.

Conferința a dezbătut probleme legate de tendințele dezvoltării învățămîntului, în strînsă legătură cu evoluția economică a societății, cu democratizarea educației, cu dezvoltarea relațiilor de cooperare regională și internațională în acest domeniu.

Au participat delegații din 35 de țări din Europa, precum și din S.U.A., Canada și Israel. Din țara noastră a participat o delegație condusă de Aneta Spornic, ministrul educației și învățămîntului, care a fost aleasă vicepreședinte al conferinței.

Lucrările conferinței au fost deschise de directorul general al UNESCO, Amadou Mahtar M'Bow.

În cuvîntul său, Aneta Spornic, ministrul educației și învățămîntului, a prezentat preocupările actuale și tendințele dezvoltării în perspectivă a învățămîntului din țara noastră, potrivit concepției noi, moderne, elaborată de președintele *Nicolae Ceaușescu. Potrivit acestei concepții, învățămîntul românesc educă tinerele generații în spiritul înaltelor principii umaniste de dreptate, echitate, de prietenie, colaborare și pace între popoare. În intervenție s-a subliniat, de asemenea, că în România se asigură accesul larg la toate formele de învățămînt al tuturor tinerilor, fără deosebire de naționalitate, sex sau religie, înfăptuindu-se totodată, o largă democratizare a conducerii și desfășurării învățămîntului și creîndu-se condiții pentru dezvoltarea multilaterală a personalității umane.*

Șeful delegației române a subliniat, totodată, contribuția substanțială pe care țara noastră o aduce la pregătirea cadrelor necesare altor țări, în primul rînd a celor în curs de dezvoltare.

Cu prilejul întrevederii ministrului român al educației și învățămîntului cu directorul general al UNESCO, Amadou Mahtar M'Bow, acesta a dat o apreciere deosebită contribuției active a țării noastre, a tovarășului Nicolae Ceaușescu, la realizarea bazelor reale pentru edificarea unei noi ordini economice internaționale și la crearea unui climat de pace, destindere și securitate în Europa. Au fost abordate, de asemenea, probleme vizînd dezvoltarea cooperării dintre România și UNESCO.

Conferința a adoptat prin consens o serie de recomandări în legătură cu dezvoltarea învățămîntului în țările europene în anii'80, democratizarea educației, adaptarea învățămîntului la cerințele dezvoltării economice și sociale, integrarea sa cu cercetarea științifică și cu producția. Delegația română a inițiat o recomandare privind dezvoltarea cooperării regionale și internaționale în domeniul învățămîntului prin întărirea și lărgirea activității Centrului european pentru învățămînt superior de la București — C.E.P.E.S. — creșterea contribuției sale la intensificarea schimbului de informații și experiență între țările europene și, mai ales, între acestea și țările în curs de dezvoltare, în domeniul învățămîntului, ca și în alte domenii. Recomandarea a fost inclusă integral în documentul final adoptat de reuniune.

GÎNDIREA PEDAGOGICĂ A STRĂMOȘILOR NOȘTRI

Conf. univ. dr. DUMITRU FÂNARU
Bacău

„Pentru a fi în adevăr om — concludea pe bună dreptate Nicolae Iorga — trebuie să te gîndești la două lucruri: că atîția oameni au fost ca să fii tu, și că tu însuți ești ca să fie după tine atîția oameni!". Acest imperativ se proiectează simultan pe plan gnoseologic, afectiv și volițional-acțional, pentru a descifra cum se cuvine tîlcul scînteierilor de geniu ale strămoșilor, al pildelor de eroism dimensionate modest în legende, al lecțiilor de înalt patriotism, al dragostei de glie și popor, al tuturor crîmpeielor de lumină universală care conferă nemurire istoriei poporului român. Identificarea, preluarea și asimilarea acestor inestimabile mesaje, implică și necesitatea obiectivă a abordării riguros științifice a gîndirii pedagogice a dacilor și romanilor, a lumii legendarului Decebal și frumoasei Roma, a lui Traian cel drept și a sfintei sfintelor de la Sarmizegetusa, logodiți de istorie, pentru a ne da naștere nouă, celor de astăzi care, urmînd cu nestăvilit elan calea luminată de farul învățăturii Partidului Comunist Român, năzuim spre crestele comunismului — eterna primăvară a mereu zbuciumatei omeniri.

Gîndirea pedagogică a romanilor este imortalizată într-o serie de maxime, dintre care unele sînt incluse și în dialogul cotidian, pe cele mai diferite paralele și meridiane ale globului, rostite adesea în limba latină. Imperativul educațional: „Mens sana in corpore sano" este utilizat și de unii care nu știu că Juvenal a asigurat paternitatea acestui dicton. Plinius cel Tînăr recomanda: „Non multa, sed multum", enunțînd o idee reluată peste veacuri și inclusă în zilele noastre în legea preponderenței funcției formative asupra celei informative a învățămîntului.

În formularea lui Cicero: „Consuetudo qvasi altera natura" este inclusă necesitatea preocupării de a forma deprinderi utile. Remarcînd însă că „Omnium rerum principia parva sunt", el ne atrage atenția asupra adevărului mai general că „Începuturile tuturor lucrurilor sînt mici" și ca atare, în materie de educație, trebuie să ne călăuzim de regula trecerii de la simplu la complex, derivată din principiul accesibilității, ceea ce constituie și una din premisele esențiale ale optimismului pedagogic.

Sfatul lui Publius Syrus: „Deliberandum est saepe, statuendum est semel", potrivit căruia trebuie să deliberezi adesea, dar să hotărăști o singură dată este aplicabil și în materie de selecția metodelor și procedeelor în educație, în finalitatea optimizării acțiunii. Pentru aceasta, însă, tot el ne mai spune că „Discipulus est prioris posterior dies", adică ziua următoare este școlarul celei care i-a premers, astfel încît este exprimat în mod plastic imperativul de a selecta și reține ceea ce experiența confirmă ca necesar și viabil.

Reflecția lui Terentius: „Duo cum faciunt idem, non est idem" („Cînd doi oameni fac același lucru, nu-l fac la fel") este racordabilă și pe plan pedagogic, în ideea sublinierii particularităților individuale ale elevilor, dar și ale profesorilor, prin gama infinită a acestor dimensionări individuale croindu-și drum legitățile general pedagogice. Este interesant de amintit că o variantă a reflecției lui Terentius o găsim încorporată integral într-o poezie postumă a lui Mihai Eminescu:

„De-aceleași lucruri plîngem noi și rîdem"
„Non idem est si duo dicunt idem".

La momentul potrivit și în modalități adecvate, ne putem referi la maxima lui Virgilius: „Felix qui potuit rerum cognoscere causas", cu preocuparea de a educa elevii în spiritul identificării relațiilor cauzale dintre fenomene, ca expresie a legităților obiective care le inter-

corelează dialectic. Sînt şi alte numeroase maxime de paternitate latină, romană, pe care le putem folosi în educaţia materialist-ştiinţifică a tineretu' ..

De remarcat este faptul că acestea, chiar dacă nu sînt incluse în lucrări de profil direct pedagogic, sînt deosebit de valoroase, deoarece sînt actualizabile. Totodată, de cele mai multe ori, ele nu sînt derivaţii din abstracţii filozofice, ci rezultate din observaţii cumulate şi supuse generalizării. Astfel, de exemplu, în timpul lui Seneca, se statornicise în învăţămînt principiul: „Non vitae, sed scholae discimus", al cărui efect era izolarea şcolii de viaţă, ceea ce era atît în dauna individului, cît şi a societăţii. De aceea, Seneca, proclamînd principiul invers: „Non scholae, sed vitae discimus" a răspuns unor cerinţe legic-obiective, motiv pentru care maxima lui a devenit aplicabilă şi în zilele noastre.

Cea mai semnificativă figură pentru gîndirea pedagogică a romanilor este însă Quintilian, a cărui gîndire pedagogică apare structurată sistematic în lucrarea **Istitutio Oratoria,** considerată ca primul tratat din istoria pedagogiei universale.

Într-o scrisoare adresată librarului Tryphon, M. F. Quintilianus scrie, între altele: „Chiar vremea aceasta am acordat-o nu atît redactării cît cercetării — care aproape că nu are sfîrşit — şi citirii autorilor, care sînt nenumăraţi. Pe de altă parte, urmînd sfatul lui Horaţiu, care în **Arta poetică** îndeamnă să nu te grăbeşti cu publicarea... i-am dat şi eu răgaz şi tihnă pentru ca, odată liniştită pasiunea pentru cercetare, reluînd opera cu mai multă grijă, să o apreciez şi din punctul de vedere al unui cititor".

Este explicitată aici ideea cercetării ştiinţifice şi a pasiunii pentru ea, necesară în prealabil pentru redactarea unei lucrări pedagogice valoroase, dovadă, ca atare, a faptului că gîndirea pedagogică a romanilor năzuia în mod conştient să depăşească empirismul educaţional.

Dacii n-au fost întru nimic mai prejos decît romanii în privinţa gîndirii pedagogice, aşa cum rezultă din puţinele, dar substanţialele repere orientative în această direcţie. Arhicunoscutul filozof Platon citează spusele unui medic trac, potrivit căruia „Zalmoxis, regele nostru, care este zeu, mai spune că aşa cum nu trebuie să încerci a vindeca ochii fără să vindeci capul, şi nici capul fără trup, la fel nici trupul fără de suflet", decretînd pe această bază superioritatea medicilor daci faţă de cei greci, întrucît „tocmai aceasta e pricina pentru care cele mai multe boli rămîn nevindecate de medicii greci, datorită faptului că ei nu ţin seama de întregul a cărui îngrijire ar trebui s-o întreprindă". Se conturează astfel, în mod cît se poate de clar, o viziune dialectică în abordarea personalităţii umane, nu numai sub aspect psihologic şi medical, dar şi în perspectivă pedagogică, deoarece „sufletul se îngrijeşte... prin spusele şi gîndurile frumoase", cum se exprimă în continuare acelaşi medic trac la care se referă Platon.

Poetul grec Pindar pomeneşte despre un neam al dacilor la care era dezvoltată atît filozofia, cît şi diferitele ştiinţe, astfel încît capătă o pondere deosebită menţiunea lexicografului bizantin Suidas, potrivit căreia Pitagora a fost elevul lui Abaris. Întrucît cartea de vizită a lui Pitagora este cunoscută (acesta fiind celebru în matematică, filozofie şi pedagogie), nu ne mai rămîne decît să adăugăm reflecţia că elevul a fost desigur pe măsura profesorului şi deci, în perimetrul Daciei antice, era nu numai o gîndire pedagogică avansată, la nivelul teoretic al principiilor orientative, dar şi o proiecţie a acestora pe planul practicii didactice.

Aristotel, pe care Marx îl denumeşte drept Alexandru Macedon al filozofiei şi care a fost un titan şi în domeniul ştiinţei, pomeneşte despre un alt neam al dacilor, din Munţii Apuseni, care cîntau legile lor versificate. Această menţiune este deosebit de importantă, deoarece se ştie că în antichitate, la multe popoare, se obişnuia ca unele adevăruri ştiinţifice, îndeosebi matematice, să fie versificate, pentru a putea fi mai uşor memorate. Din spusele lui Aristotel însă, rezultă că geto-dacii şi-au manifestat originalitatea şi în acest domeniu, procedînd la înaripare poeziei prin melodie, suplimentînd astfel valenţele didactico-pedagogice ale metodelor de predare, avînd ca efect însuşirea mai rapidă a unui anumit conţinut de idei şi asigurînd, în unele cazuri, transmisibilitatea de la o generaţie la alta.

Cunoştinţele mai complicate au fost însă materializate în sanctuare şi astfel dacii s-au dovedit a fi maeştri geniali în conceperea şi aplicarea exigenţelor principiului intuiţiei. Elementele perceptibile sînt simple şi integrate în structuri clare, adecvate obiectivului didactic propus, cu preocupare vizibilă de a declanşa şi călăuzi gîndirea pe o cale preponderent euristică.

În articolul **Funcţia pedagogică a sanctuarelor dacilor,** apărut în „Revista de pedagogie" nr. 4/1980, am schiţat sumar demonstraţia teoremei potrivit căreia altarul lui Zalmoxe ilustrează cunoaşterea numărului $\pi = 3{,}14159265358979...$ De asemenea, s-a mai putut reţine ideea de a scrie un număr pe un cerc, în loc să-l scriem în linie dreaptă, aşa cum facem în mod curent.

Scriind pe cerc un număr de trei cifre abc, obţinem numerele abc, bca, cab, dacă mergem pe un cerc într-un sens, şi acb, cba, bac, dacă schimbăm sensul mişcării, obţinînd astfel şase numere distincte, dacă $a \neq b \neq c$, două numere distincte dacă două cifre sînt egale şi

un număr distinct (repetat de șase ori) dacă a = b = c. Aplicînd această observație, să scriem zecimalele lui π de rang 1, 2, 3 (fig. nr. 1) și pe alt cerc cele de rang 7, 8, 9 (fig. nr. 2). Astfel, obținem :

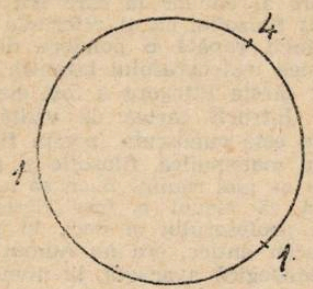


Fig. nr. 1

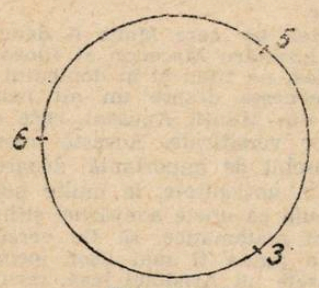


Fig. nr. 2

Elevul observă imediat că 141 și 653 au aceeași poziție pe cerc, iar dacă schimbăm punctul de plecare, astfel ca în primul caz să obținem 114, atunci în al doilea caz obținem 365, încît devine izbitoare o anumită corespondență între numărul parilor de pe altarul lui Zalmoxes (114) și numărul zilelor anului (365), la ambele ajungînd pornind de la zecimalele lui π. De la aritmetică și geometrie s-a ajuns astfel la un număr cu semnificație în astronomie, încît dacii ne dezvăluie un prim amănunt în legătură cu calendarul lor.

Dacă-i cerem acum elevului să scrie pe cerc cifrele 141, 592, 653, adică zecimalele lui π în ordinea în care ele apar, grupîndu-le cîte trei, și să rețină numai cîte numere distincte apar de fiecare dată în fiecare din cele trei cercuri, atunci el ne dă răspunsul : 3, 6, 6 și tot el ne spune că prin alăturare se obține 366, adică anul folosit pentru corecția calendarului, după trei ani de 365 zile.

Putem acum trece la un număr de 26 cifre, indicat de altarul lui Zalmoxe prin cele 11 grupe de (8 + 1) pari, 1 grupă de (7 + 1) și 1 de (6 + 1). Adoptînd punctul de vedere pedagogic, pe care ne-am situat încă de la început, trebuie să-l introducem pe elev mai întîi în mulțimea numerelor naturale și sîntem astfel conduși la a considera numărul :

D = 61718181818181818181818181

Acest număr are și avantajul că prin 6 + 1 = 7 ne sugerează săptămîna de 7 zile, din care primele șase zile lucrătoare și a șaptea de odihnă.

Fiind scris pe cerc și avînd 26 cifre, dacă schimbăm punctul de plecare, iar mai apoi sensul, atunci obținem în total 52 numere, care nu se poate să nu fie asociate cu cele 52 săptămîni întregi ale anului de 365 sau 366 zile.

Reținînd acest amănunt ca fiind interesant, din cele 52 numere posibile să ne oprim la numărul D scris mai sus. Înconjurînd cercul și adunînd succesiv cifrele întîlnite în cale, obținem un șir de numere cu surprinzătoare semnificații în legătură cu sanctuarele dacilor, pe de o parte, și cu date calendaristice, pe de altă parte. Astfel avem : 6 = 6 zile lucrătoare ; 7 = săptămîna întreagă, incluzînd și duminica ; 14 = repetarea săptămînii de șapte zile ; alăturînd apoi pe 14 și 15 care apar consecutiv în șir, avem 1415 = primele patru zecimale exacte ale lui π. La rangul 6, obținem 24, care indică ziua de 24 de ore. La rangurile 23, 24, 25, 26, obținem respectiv 104, 105, 113, 114. Dar 104 amintește de sanctuarul mare rotund de la Sarmizegetusa, care pe circumferință are 104 blocuri, după care urmează altarul lui Zalmoxe cu 114 pari. În șirul nostru apar apropiate numerele 104 și 114, așa cum este și în realitate la Sarmizegetusa.

Continuînd să înconjurăm cercul, adunînd mereu cifrele, apare în șir 182 la rangul 41, astfel încît însumînd cifrele rangului și punînd un semn pe un par cu rol de virgulă, avem 182,5 adică jumătatea anului de 365 zile. Numărul imediat următor din șirul nostru este 183, care fără nici o altă intervenție ne indică jumătatea anului de 366 zile.

Sîntem acum tentați să vedem ce numere apar la rangurile 61, 71, 81 indicate pe altarul lui Zalmoxe. La rangul 61 apare ca sumă a cifrelor numărul 269, din care putem forma 26, 29, 92, care înseamnă respectiv jumătatea anului în săptămîni, luna de rotunjire de 29 de zile, și partea întreagă a ariei calculate a sanctuarului mare rotund, învecinat cu cel mic. La rangul 71 suma cifrelor devine 314, care grăiește de la sine despre numărul π, iar la rangul 81 suma cifrelor devine 356. Cum 81 se repetă de mai multe ori pe altarul lui Zalmoxe, sîntem invitați să vedem ce numere apar la însumarea în continuare a cifrelor și obținem astfel : 356, 357, 365, 366. Dacă scriem 3[illegible] = 356 + 1, atunci, ținînd cont de scrierea pe cerc, începînd de la rangul 81, obținem de trei ori consecutiv pe 365, iar al patrulea este 366. Se impune de la sine ideea că după repetarea de trei ori a anului de 365 de zile, al patrulea să fie de 366 și astfel altarul lui Zalmoxe ne duce la calendarul pe

care noi îl folosim astăzi, de unde rezultă că omenirii i-a trebuit aproximativ 2 000 de ani ca să redescopere calendarul stabilit de Zalmoxe.

Potrivit acestei reguli, rezultate în mod simplu din altarul lui Zalmoxe, să formăm acum numărul :

A = 365365365366365365365366

Se observă imediat că suma cifrelor sale este 114, adică regăsim numărul pariior de pe altarul lui Zalmoxe și, ca atare, o altă interpretare a acestuia este aceea că el reprezintă două cicluri de cîte patru ani.

Din cele anterior spuse, rezultă că moștenim de la daci și romani un bogat și felurit mozaic de perle ale gîndirii pedagogice, pe care avem datoria să le identificăm, deslușindu-le în întregime tîlcul și să le valorificăm în contextul uluitorului progres al științei contemporane, ridicîndu-ne la înălțimea și măreția epocii Nicolae Ceaușescu, demiurgul României socialiste, epocă pe care avem fericirea s-o trăim și s-o slujim cu gîndul, inima și fapta.

IDEI PEDAGOGICE DESPRINSE DIN PRACTICA EDUCAȚIEI MORALE ÎN SECOLELE XIV—XVI

OCTAVIAN IONESCU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Existența poporului român, continuitatea lui pe teritoriul străbunilor săi, în condiții istorice deosebit de grele și de nefavorabile, a constituit pentru mulți istorici străini un miracol de neexplicat. Aflat la răscruce de drumuri, depășind cu tact confruntările dintre marile imperii, apărîndu-și cu eroism dreptul la existență, înfruntînd cu demnitate momentele vitrege și găsind în vitregia vremurilor noi resurse de rezistență, de luptă pentru libertate, istoria poporului nostru nu a fost o „enigmă și un miracol istoric", — așa cum își intitula de pildă Ferdinand Lot un capitol din lucrarea sa Les invasions barbares, **(Paris, Payot, 1937).**

Cunoscuți istorici români, ca de exemplu A. D. Xenopol [1] sau G. I. Brătianu [2], au demonstrat în lucrări pertinente că nu e vorba de „enigme" și de „miracole", ci de lipsă de dovezi istorice care să înfățișeze viața poporului român în perioada ce a trecut de la retragerea romanilor în sud de Dunăre și pînă la întemeierea statelor feudale române.

Cu trecerea timpului și cu intensificarea cercetărilor istorice, îndeosebi a celor de arheologie, au apărut treptat și o serie de documente referitoare la poporul român în secolele V—IX și în feudalismul timpuriu. Studiile elaborate cu prilejul Congresului istoricilor vor indica probabil noi surse care să ducă la o cunoaștere mai bună a acestei etape din istoria poporului român. Considerăm că o înțelegere mai completă a acestui mileniu de existență o poate aduce și istoria gîndirii pedagogice, care vede în procesul educativ ca principal obiectiv în formarea sentimentului de iubire de țară și de pregătire continuă a conștiinței pentru a fi gata oricînd să lupți pentru apărarea vetrei strămoșești — o deslegare a acestei enigme. Studiul prezent se limitează la depistarea și analiza cîtorva fapte referitoare la educația morală în secolele XIV—XVI.

Problemele privind procesul educativ din secolele XIII—XVI au fost mai puțin cercetate, deoarece prezintă un grad mai mare de dificultate, în această perioadă neexistînd lucrări proprii de educație și nici documente legate direct de acest fenomen, iar faptele de ordin economic și social nu au fost privite și din punctul

[1] A. D. XENOPOL, *Une énigme historique : Les Roumains au Moyen-Age*, Paris, 1885.
[2] GEORGE I. BRĂTIANU, *O enigmă și un miracol istoric : Poporul Român*, București, 1940.

de vedere al semnificației lor educative [3]. Totuși, din analizarea materialului documentar se constată că fenomenul educativ a fost o realitate cu caracteristici specifice poporului nostru și istoriei sale.

Pe teritoriul țării noastre au avut loc activități economice, administrative, sociale și culturale, care nu ar fi fost posibile fără existența unui proces educativ-instructiv, prin care s-au transmis practicile, obiceiurile, tradițiile și prin care au fost formate mai ales zecile de generații de luptători gata oricînd să-și apere țara, să înfrunte vicisitudinile și greutățile, spre a asigura astfel unitatea limbii, condițiile prielnice pentru continuitatea poporului român.

Chiar dacă educația nu avea pe atunci un conținut atît de complex, nu se realiza prin forme numeroase, nu erau organizate instituții specializate, nu erau conștientizate toate problemele ei, ea a fost mijlocul prin care s-au format conștiințele, s-a ținut aprisă flacăra dragostei pentru țară, au fost cizelate caracterele, s-au format deprinderile necesare pentru activitatea economico-socială.

Un document grăitor de felul cum se făcea educația cetățenească în evul mediu este comentariul despre Ștefan cel Mare al cronicarului polonez Ioan Dlugosz (1414—1480), arhiepiscop al Lembergului și însărcinat cu mai multe misiuni diplomatice: „Prin asprimea și dreptatea sa, nelăsînd nici o crimă nepedepsită, îi făcea pe aceștia plecați și ascultători întru toate poruncile lui. Și nu numai pe ostași și pe boieri, ci chiar și pe țărani îi strînse la arme, învățînd pe fiecare să-și apere patria" [4].

Se desprinde din mărturia acestui cronicar faptul că viteazul voievod nu era preocupat numai de acțiunile diplomatice și războinice, ci și de cele de ordin educativ, dorind ca toți supușii săi să fie oameni drepți, curajoși, virtuoși. Putem considera afirmația „învățînd pe fiecare să-și apere patria" ca o dovadă că domnul se preocupa direct de formarea sentimentelor de iubire de țară, îndemnurile adresate poporului său putînd fi socotite adevărate lecții de patriotism. El urmărea să formeze maselor dragostea de țară, de jertfă, pentru apărarea ogorului și a familiei, să le dezvolte sentimentele de recunoștință pentru jertfele înaintașilor, cerîndu-le să dea dovadă de aceeași demnitate, de același spirit de sacrificiu.

Această acțiune — pe care noi o considerăm ca o activitate educativă de mari rezonanțe — este reliefată și de un alt cronicar polonez al vremii, Bern Wapowski, și anume: în lupta cu regele Poloniei Albert, din 1497, pentru a-și întocmi oastea „Dete poruncă să prindă fiecare armele pentru scăparea moșiei, soțiilor și copiilor" [5].

Dintr-un alt fapt petrecut în vara anului 1476 se desprind rezultatele sistemului de educație patriotică. După o luptă cu turcii, mai înainte de a porni atacul împotriva tătarilor care pătrunseră pe pămîntul Moldovei, o parte din armata de țărani a cerut domnului învoire pentru a merge în satele lor spre a-și vedea familiile, a-și asigura avutul și a se aproviziona. Li s-a dat îngăduința, iar ostașii țărani angajați în lupta pentru apărarea „moșiei" se reîntorc la momentul stabilit pentru luptă și îl caută pe voievod care, între timp, din motive strategice, își mutase tabăra" [6].

Este în acest fapt o pildă de disciplină și de conștiință ce impresionează și în același timp reflectă raportul dintre popor și domn — care exercita o puternică autoritate morală. Disciplina și conștiința sînt rezultate și ale procesului de educație, iar domnul este o figură de educator care exercită o influență puternică asupra supușilor săi [7].

Dar Ștefan cel Mare nu este singura figură de domn preocupat să formeze poporului său sentimentul de dragoste pentru țară. Mircea cel Bătrîn a căutat și el să-și formeze armata în acest spirit, pentru a-și realiza scopul urmărit: apărarea Țării Românești de încercările turcilor de a o supune [8].

Vlad Țepeș, înainte de a porni lupta împotriva turcilor, vorbea astfel ostașilor săi: „Cine se gîndește la moarte să nu meargă cu mine, să rămînă aici" [9]. Ca și alți voievozi, el răsplătea pe cei ce-și dovedeau vitejia și pedepsea aspru pe cei lași, care întorceau spatele dușmanului.

---

[3] Este adevărat că au fost elaborate mai multe studii privind ideile pedagogice ce se desprind din folclor, cărțile populare, literatura parenetică. Aceste fenomene culturale conțin numeroase elemente de educație și instrucție; cu toate că nu sînt toate manifestări culturale autohtone, prin utilizarea lor, precum și prin felul cum au fost preluate și folosite, se înscriu în procesul de formare a gîndirii pedagogice românești.

[4] IOAN, DLUGOSZ, *Historia Polonica*, în *Ce spun cronicarii străini despre Ștefan cel Mare*, traducere de N. Orghidan, Craiova, 1915, p. 9,

[5] BERN, WAPOWSKI, *Istoria Poloniei de la 1480 pînă la 1535* — fragmente reproduse în *Ce spun cronicarii străini despre Ștefan cel Mare*, p. 48.

[6] Vezi GENERAL RADU ROSETTI, *Psihologia luptătorului moldovean*, extras din revista „Spirit militar modern", an II, nr. 1, 1940; MANOLE NEAGOE, *Ștefan cel Mare*, Edit. Albatros, 1970, cap. VI — *„Valea Albă"*.

[7] O serie de legende și tradiții în legătură cu faptele de vitejie ale lui Ștefan cel Mare și ale ostașilor săi, dovezi grăitoare ale unui temeinic și îndelungat proces educativ, au fost adunate în volumul editat pentru a fi utilizat în școli; pentru valențele educative ale faptelor relatate; S. TEODORESCU KIRILEANU, *Faptele și vitejiile lui Ștefan cel Mare și Sfînt*, Casa Școalelor, București, 1943.

[8] Vezi P. P. PANAITESCU, *Armata lui Mircea cel Bătrîn*, Extras din „Convorbiri literare" sept.-oct. 1942.

[9] Povestiri despre Dracula Voievod, în Cronicile medievale ale României. Cronicile slavo-române din sec. XV—XVII, publicate de I. BOGDAN, Ediție revăzută și completată de P. P. PANAITESCU, Edit. Acad. R.P.R., 1959, p. 207—208.

Același spirit de iubire pentru țară, de mîndrie față de trecutul ei, se desprinde și din scrisoarea adresată în 1561 de Ioan Vodă Despot boierului vistiernic Ioan Stroici: „Apoi să știți cu toții de obște că dorința mea nu e alta decît să slobozim această țară de tiranie și s-o aducem în starea bună, cum a fost odată pe vremea prealuminaților înaintași... și cu aceasta ne vom face cunoscuți lumii întregi ca adevărați români și coborîți din aceia și numele nostru va fi nemuritor și vom fi iarăși icoana părinților noștri (adică la fel de viteji — n.n.)[10].

Acest domn de origine străină, cu formație umanistă, urmărea prin astfel de îndemnuri și prin evidențierea originii trecutului poporului nostru, să mobilizeze masele de boieri și de țărani. Indiferent de originea și de țelurile acestui domn, reținem din această scrisoare ecoul ei educativ.

Pe lîngă contactul direct verbal al domnului cu poporul — așa cum l-am întîlnit la Ștefan cel Mare sau la Vlad Țepeș — de data aceasta deosebim o altă formă de educație patriotică, aceea a mesajului scris, formă indirectă, cu rază mai mică de răspîndire.

Un exemplu de demnitate și de pledoarie patriotică îl constituie scrisoarea trimisă de Petru Rareș, la 1532, regelui Poloniei, în care domnul scria: „Măria Ta să știe că, dacă trebuie să ne învoim, să ne învoim după datina creștinească și, dacă trebuie să ne batem, apoi să ne batem... Nu putem să nu ne mirăm că Măria Ta nu vrei să înțelegi și că stărui să aibi unul din ținuturile noastre"[11].

Petru Rareș exprima în mod categoric voința sa și a poporului pe care îl conducea de a nu capitula, de a se învoi respectînd dreptatea, adică drepturile și granițele Moldovei; dacă nu se putea în acest fel, nu rămînea decît o singură cale: aceea de a apăra cu arma bucata de pămînt în litigiu. Frazele voievodului reflectă o concepție despre țară, concepție care nu era numai a sa, ci și a poporului, și care era un rezultat și al activității educative. În același timp reiese în evidență și un alt fapt: dorința de a păstra pacea și de a face tot ce este posibil pentru a o apăra, dorință care a fost și a rămas o caracteristică a poporului nostru.

O formă educativă de mare eficiență o constituiau baladele și cîntecele de vitejie. În astfel de producții erau cinstiți vitejii și cei ce în diferite împrejurări se dovediseră exemple bune de urmat, care erau propagate pe această cale.

Cronicarul Matei Stry Kowski, care în timpul unei călătorii spre Turcia întreprinsă în 1574—1575 s-a oprit în Moldova și în Țara Românească, printre impresiile culese nota și un cîntec închinat lui Ștefan cel Mare prin care se perpetua memoria viteazului domn al Modovei"[12].

Pe ce se întemeia această dîrzenie de a apăra cu prețul vieții pămîntul și țara, fenomen denumit de noi astăzi educație patriotică?

Explicația o dă în primul rînd faptul că armata era formată în cea mai mare parte din țărănimea liberă și interesantă a apăra sistemul politic care îi garanta viața și libertatea sa și a familiei, care îi apăra bunurile ce îi aparțineau. În **Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism,** evidențiindu-se existența unor categorii de țărani liberi — răzeși și moșneni stăpîni pe pămîntul ce-l lucrau și care se bucurau de anumite drepturi economice și sociale — se subliniază: „Această împrejurare a imprimat țărănimii în întregul ev mediu un rol deosebit în viața țărilor românești, făcînd din ea atît forța socială principală a dezvoltării economice, cît și factorul militar hotărîtor în bătăliile pe care poporul a trebuit să le ducă pentru apărarea entității naționale, a integrității patriei, a dreptului său sacru de a trăi"[13].

Pentru a face față numeroaselor amenințări, în statele române, încă de la întemeierea lor, domnii căutau să-și organizeze o armată de care erau siguri și care era cointeresată în lupta de apărare a pămîntului propriu — și deci și a țării.

Vitejia era o distincție în luptă care aducea recompense de ordin material și moral: acordarea de pămînt, atribuirea de ranguri boierești și cinstirea în fața celorlalți tovarăși de luptă.

Spre deosebire de Occident, unde vitejia avea ca scop cucerirea gloriei, sau de musulmani, unde viteazul căzut în luptă cîștiga dreptul la rai, la poporul român actul de vitejie avea alt obiectiv și anume acela de a lupta pentru a apăra familia, agoniseala, existența poporului său[14].

Conținutul deosebit al vitejiei explică de ce poporul nostru nu a atacat alte popoare și nu a participat decît la acele războaie prin care își apăra libertatea, credința, țara. În consecință, colectivitatea era astfel organizată, încît să poată fi oricînd gata de luptă. În astfel de împrejurări nu era vorba de o participare parțială, ci de prezența tuturor celor care puteau să poarte o armă[15].

Spre sfîrșitul secolului al XVI-lea, odată cu schimbarea raportului juridic dintre locuitori și pămînt devine mai evidentă

[10] N. IORGA, *Scrisori de boieri, scrisori de domni*, Ed. III, Vălenii de Munte, 1932, p. 209—210.

[11] N. IORGA, *op. cit.*, p. 191.

[12] *Ce spun cronicarii străini despre Ștefan cel Mare*, p. 66—67.

[13] Editura politică, 1975, p. 29.

[14] General RADU ROSETTI, *Istoria artei militare a românilor, pînă la mijl. veacului al XVII-lea*, Buc., 1947, p. 77 și urm.

[15] N. IORGA, *Istoria armatei românești*, Ed. a II-a, Buc., 1929, vol. I, p. 45 și urm.

și diferențierea dintre cei ce munceau pămîntul și proprietarii lui. În această situație, țărănimea era uneori mai puțin interesată să lupte, pe de o parte, iar pe de alta, clasa proprietarilor avea nevoie de ea ca forță de muncă. Proprietarii își vor rezerva aproape în exclusivitate dreptul de a lupta și vor fi interesați ca lucrătorii de pămînt să nu fie înarmați, spre a nu acționa împotriva impilărilor și a-i putea menține legați de glie, prin forme juridice corespunzătoare. Apare un tip nou de oaste, alcătuită de boieri și în bună parte din mercenari plătiți.

În această situație, și scopurile și consecințele educative se diferențiază. În timp ce o parte a boierimii, pentru a-și păstra rangurile și avantajele, va alcătui partide (grupuri) gata să slujească pe cel ce îi va garanta rangul și avuția, poporul va păstra mai departe dorința de a fi liber, dragostea pentru țara sa.

În sec. XIV—XVI familia a fost o instituție cu atribuții educative bine conturate. În cadrul ei se forma spiritul de solidaritate, se rememora trecutul, „se legau mai puternic generații de generații" [16]. Familiile învecinate, cu interese și necesități comune, își strîngeau legăturile. Nevoile îi făceau pe locuitori să trăiască aproape unii de alții. Experiența unora devenea un ghid folositor și celorlalți. Familia și legăturile stabilite între familii au fost medii educative și în ceea ce privește formarea deprinderilor, a trăsăturilor de caracter. În familie, generațiile tinere învățau să-și ajute semenul, să respecte munca și avutul altora, să cinstească pe cei mai în vîrstă și să le asculte sfatul. Întrunirile de familie au fost prilejuri bune pentru educație; în cadrul lor se povesteau legende, se cîntau cîntece de vitejie, se dădeau sfaturi și îndrumări. Cei mai în vîrstă învățau pe cei mai tineri să fie cumpătați și să folosească timpul în mod chibzuit, îi deprindeau să aibă conștiința rosturilor lor.

Repetatele bătălii prin care a trecut poporul român, contactul cu acei străini veniți în țările române în dorința de a parveni și a face avere — și care aduceau tot felul de năravuri — dorința din ce în ce mai mare de îmbogățire a unor autohtoni folosind orice mijloace, au contribuit în oarecare măsură la vicierea vieții morale a unor pături de locuitori. O serie de măsuri înscrise în documente sau rămase în legende aveau ca țel asanarea moravurilor, formarea pe plan moral a locuitorilor și reeducarea celor ce dăduseră dovadă de anumite vicii.

Legendele despre Vlad Țepeș [17] arată acțiunea întreprinsă de domn în această direcție. Chiar dacă de multe ori măsurile luate dovedeau o asprime exagerată, efectul lor s-a văzut curînd, așa cum rezultă din unele povestiri, ca de pildă cea cu fîntîna de la răscruce de drumuri la care Vlad Țepeș a pus o cupă de aur și trecătorii o foloseau fără a-i trece prin minte vreunuia să o ia cu el.

Unele măsuri erau îndreptate împotriva adulterului și pentru întărirea vieții de familie, altele aveau menirea să propage regulile de bună comportare sau să stîrpească viciile. Un rol educativ au îndeplinit și acele hotărîri referitoare la răspunderea colectivă pentru unele infracțiuni. De exemplu, în statutul Făgărașului întocmit la 1508 de Pavel Thmori se menționa că răufăcătorul prins era încredințat — pentru a fi dus în fața autorităților — unui locuitor din satul cel mai apropiat; întregul sat răspundea de îndeplinirea acestei obligații [18].

Petru Aron, printr-un hrisov din 1454, scutea satul Moldavița „ca urma celui răufăcător să nu o plătească acest sat din hotarul său" [19]. O astfel de scutire duce la concluzia că în această vreme se aplica principiul răspunderii colective pentru anumite tipuri de infracțiuni.

Răspunderea colectivă era pentru domnie un mijloc de a strînge venituri (se plătea o amendă foarte mare — gloaba), însă avea și un rol educativ. Sătenii, pentru a-și păstra avutul, nu aveau nici un interes să ascundă făptașul, ci, dimpotrivă, cel ce comitea infracțiunea știa că avea șanse limitate de a scăpa de supravegherea și prinderea lui de către consăteni.

Efectul educativ mai constă și în influența pozitivă pe care majoritatea locuitorilor satului o exercitau asupra unui grup restrîns de locuitori ce dovedeau tare morale și de comportament.

O comportare morală pozitivă, des întîlnită în documente, era respectarea cuvîntului dat. Fiecare om care vroia să fie respectat nu-și călca promisiunea, oricît de mare ar fi fost tentația. Această atitudine este și rezultatul acțiunii educative și al neîncrederii pe care semenii o manifestau față de cel ce-și călca cuvîntul dat sau prosimiunea făcută. Un exemplu grăitor în acest sens este acela al călărașilor și pedestrașilor care au refuzat a rămîne lîngă Alexandru Ilieș, deoarece acesta a călcat jurămîntul și a stricat astfel obiceiurile țării [20].

---

[16] General RADU ROSETTI, *Psihologia luptătorului moldovean*, p. 6.

[17] *Povestiri despre Dracula Voevod*, în *Cronicile medievale ale României*.

[18] ST. METEȘ, *Viața agrară și economică a românilor din Ardeal*, p. 244, V. COSTĂCHEL, P. P. PANAITESCU, A. CAZACU, *Viața feudală în Țara Românească și Moldova* (sec. XIV—XVIII), București, Ed. științifică, 1957, p. 480—481.

[19] M. COSTĂCHESCU, *Documentele moldovenești înainte de Ștefan cel Mare*, vol. II, 1923, p. 505—506.

[20] *Istoria Țării Românești — 1290—1690*, Letopisețul Cantacuzinesc, Academia R.P.R., 1960, p. 92.

Letopiseţul Cantacuzinesc ne prezintă pe larg activitatea educativă întreprinsă de Nifon, fost patriarh al Ţarigradului, cunoscut pentru calităţile morale şi pregătirea sa cărturărească, adus în Ţara Românească în acest scop de Radu Vodă cel Mare (1495—1508).

Nifon a strîns pe boieri şi pe arhierei, pe preoţi şi pe laici şi le-a ţinut o serie de cuvîntări pe teme morale. El a abordat în aceste predici — pe care le putem socoti astăzi ca nişte cursuri de educaţie morală — o problematică largă, dorind să cuprindă toate acele situaţii sociale şi de etică care erau în contradicţie cu pravila şi cu tradiţiile morale. Se adresa în primul rînd dregătorilor administrativi şi bisericeşti care dovediseră a nu avea o moralitate exemplară, dîndu-le o serie de sfaturi şi de norme despre felul cum să guverneze şi să se poarte cu cei subordonaţi: „Nu făţări nici a mic, nici a mare, nici a văduvă, nici a vinetic... Nu judecaţi în făţărie (lipsit de sinceritate — n.n.), ci judecăţi în dreptate“ [21]. Iar domnului îi spunea: „Ţie Doamne, ţi se cade să îndreptezi pre cei strîmbi cu judecată tare şi îngrozită şi dreaptă...“.

Astfel de norme şi sfaturi aveau un scop educativ precis. Mustrarea adusă de Nifon celor ce nesocoteau regulile de convieţuire socială era adresată direct şi lui Radu cel Mare şi îl face să se hotărască a-l izgoni din ţară.

Astfel de prelegeri cu conţinut educativ moral se întîlnesc şi în predicile lui Antim Ivireanul, mitropolitul Ţării Româneşti pe vremea lui Constantin Brîncoveanu — de fapt predica a avut o funcţie educativă şi instructivă [22] într-o perioadă cînd biserica avea un rol pozitiv în istoria poporului român.

Fără a stărui prea mult asupra autenticităţii stricte a faptelor — aşa cum sînt ele redate în **Letopiseţul Cantacuzinesc** şi în **Didohiile** lui Antim Ivireanul — relatarea lor ne dă posibilitatea să tragem o serie de concluzii de ordin educativ şi anume că la începutul sec. al XVI-lea putem vorbi de forme de educaţie pentru adulţi, funcţia educativă fiind îndeplinită, în afară de domn şi familie, de către comandanţii militari, şefii unor unităţi administrative, prelaţi. În conţinutul acestei forme de educaţie erau folosite tradiţiile, întîmplările la ordinea zilei, cu comentarea lor, cît şi primejdiile din afară care ameninţau existenţa poporului român.

Pentru vremea lor, astfel de fapte şi acţiuni cuprinse în documente, cronici, letopiseţe au avut o mare importanţă; ele atestă preocupări de ordin educativ şi constituie dovezi de elemente de gîndire pedagogică românească, cu trăsăturile specifice unei societăţi dintr-o anumită etapă.

Din realităţile vremii şi din necesităţi educative a fost elaborată, între 1512—1521, şi opera **Învăţăturile lui Neagoe Voevod Basarab, către fiul său Theodosie.** Domnul Ţării Româneşti a realizat astfel o lucrare de pedagogie parenetică de însemnătate europeană [23]. Ea cuprinde şi o serie de elemente de educaţie patriotică. Din acest punct de vedere **Învăţăturile...** este printre primele lucrări din literatura de specialitate care se ocupă de educaţia locuitorilor în spiritul iubirii faţă de ţară, al datoriei de a o apăra şi a nu o părăsi în timpuri grele. Domnul muntean adresa concetăţenilor şi urmaşilor săi un îndemn plin de vibraţie patriotică: „Deci, de vor veni asupra voastră vrăjmaşii voştri şi veţi vedea că sînt cu putere mai mare decît voi, iar priiatnicii voştri vă vor îndemna să mergeţi asupra lor făr' de vreme, sau vă vor sperea, ca să eşiţi (afară) din ţara voastră, să pribegiţi, pre acei priiateni şi îndemnători ai voştri să nu-i credeţi, că nu vă voescu binele. Că şi eu însumi am fost pribeag, pentr-aceia vă spui că iaşte trai şi hrană cu nevoe pribegiia, şi eşti de toţi oamenii dosădit, încă şi de copii cei mici, şi de carii sîntu mai rău. Pentr-aceia să nu faci aşa, că mai bună iaste moartea cu cinste, decît viaţa cu amar şi cu ocară. Nu fireţi ca pasărea ceia ce se cheamă cucu, care-şi dă oală dă le clocescu alte pasări şi-i scot pui, ci fiţi cu şoimul şi vă păziţi cuibul vostru. Că şoimul, feţii miei, are altă pildă şi are inimă vitează şi bărbată întru sine şi multe pasări oblăduieşte şi biruiaşte şi nici de una nu-i iaste frică...“ [24].

Acest paragraf conţine una din cele mai convingătoare pledoarii pentru iubirea faţă de patrie, pentru jertfa supremă cînd e vorba de apărarea ei, pentru a nu-ţi părăsi patria orice împrejurare s-ar ivi.

Educaţia în spiritul iubirii faţă de ţară — realizată prin mijloace proprii vremii — este explicaţia „misterului“ şi „enigmei“; ea continuă să fie şi în prezent unul din obiectivele importante ale procesului de formare a tinerelor generaţii.

---

[21] *Idem*, p. 6.

[22] ŞTEFAN BĂRSĂNESCU, *Pagini nescrise din istoria culturii româneşti sec. X—XVI*, „Învăţămîntul oral prin predică — cel dintîi sistem de învăţămînt de durată la români, Ed. Acad. R.S.R., 1971, p. 32—37.

[23] O lucrare de pedagogie parenetică a elaborat şi Antim Ivireanul *Sfaturi creştine-politice către Prea piosul şi Prea înălţatul Domn Egemon a toată Ungro-Vlahia ; Domnul Domn Ioan Ştefan Cantacuzino Voevod.*

[24] *Învăţăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*, text ales şi stabilit de FLORICA MOISIL şi DAN ZAMFIRESCU, cu o nouă traducere a originalului slavon de G. MIHAILA, studiu introductiv DAN ZAMFIRESCU, Editura Minerva, Bucureşti, 1970, p. 279.

MANUALUL ȘCOLAR, CARTE DE BAZĂ A ELEVULUI

Prof. emerit ION POPESCU

Cu patru-cinci decenii în urmă, manualele şcolare erau concepute şi elaborate ca lucrări didactice de primă necesitate, destinate în exclusivitate elevilor. După reforma învăţămîntului, ele au fost înlocuite, pentru scurt timp, prin manualele unice, despre care nu este cazul să discut aici. Din fericire, ele au reprezentat numai o fază de tranziţie, de scurtă durată. Manualelor unice le-au urmat cele originale, superioare din toate punctele de vedere, purtînd drept chezăşie a răspunderii numele autorilor înscrise pe coperţile acestora. Odată cu aceasta, a sporit şi exigenţa, nu totdeauna însă în favoarea elevului. Fiind, de cele mai multe ori, elaborate de profesori din învăţămîntul superior, manualele din învăţămîntul gimnazial şi liceal, îndeosebi, au devenit mici tratate de specialitate. S-a găsit pentru aceasta şi o justificare : lipsa unor lucrări adecvate pentru profesori, în special pentru cei care se recalificau pentru alte obiecte de învăţămînt decît cele studiate în învăţămîntul superior.

ASTFEL, MANUALUL ȘCOLAR A DEVENIT adesea mai mult un auxiliar al profesorului decît cartea de bază a elevului, instrumentul său de lucru de fiecare zi. În ultimii 20 de ani, optica s-a schimbat mult în această privinţă, însă vechea concepţie mai stăruie şi astăzi, pe alocuri justificată, cu sau fără temei, de „explozia informaţională" a epocii noastre. Panica provocată de această „explozie" n-a putut fi temperată de intervenţia adesea timidă a pedagogilor, care au fost consultaţi din ce în ce mai puţin în legătură cu structura şi conţinutul manualelor. Uneori, chiar s-a încurajat tendinţa spre cantitatea în dauna calităţii. Cînd fac această afirmaţie, am în vedere cîteva lucrări în care, pledîndu-se pentru efectele spectaculoase ale instruirii programate, se preconizează aducerea unor noţiuni abstracte şi dificile de la clasele gimnziale la învăţămîntul primar [1].

Fiindcă teza pe care o susţin îmi propun s-o ilustrez în special cu argumente din domeniul limbii române, pe care îl cunosc mai bine, ca autor al manualelor de gramatică a limbii române pentru clasele V—VIII, recunosc că eu însumi am fost tentat uneori, sub influenţa sugestiilor unor colegi, să dau unor capitole o extindere mai mare decît strictul necesar. Aşa se explică de ce manualele revizuite din anii 1976—1977 au crescut, în medie, cu 30—40 de pagini faţă de cele experimentale din anii 1974—1975.

Contrar aşteptărilor mele şi poate şi ale unora dintre profesorii care predau limba română la clasele gimnaziale, în loc să se ceară unele reduceri din programa şcolară, deci şi din manuale, cei mai mulţi participanţi la discutarea acestor manuale au insistat să se introducă şi alte noţiuni, unele depăşind capacitatea de asimilare a elevilor, fără să contribuie cu ceva la perfecţionarea exprimării acestora [2].

[1] ŞTEFAN RĂDULESCU, *Instruire programată la limba română*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1974, 437 p. (Manualul este conceput pentru predarea gramaticii limbii române în clasa a III-a), ŞTEFANIA POPESCU, *Limba română în şcoala generală, Sisteme de predare şi metodologie. Partea I*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1978.

[2] MIOARA AVRAM, *Contragerea propoziţiilor şi dezvoltarea părţilor de propoziţie*, în *„Limbă şi literatură"*, vol. III, 1978, p. 361—367 ; FLORICA DIMITRESCU, *Noţiuni de istorie a limbii române*, în *„Limbă şi literatură"*, vol. IV, 1978, p. 611—615 ; ECATERINA MĂGIRESCU, *„Predarea structurii cuvîntului în gimnaziu"*, *ibidem*, p. 612—622 ; VIORICA NEBEL, *Autonomia lexicală şi problemele predării ei în şcoală*, *lexicală şi problemele predării ei în şcoală*, în în *„Limbă şi literatură"*, vol. III, 1979, p. 403—406, FLORA ŞUTEU, *Dozarea cunoştinţelor de gramatică*, în *„Limbă şi literatură"*, vol. I, 1976, p. 157—160 etc.

S-a și încercat chiar să se combată eforturile pedagogilor care luptă împotriva memorării unor noțiuni de gramatică sau de lexic. Dezaprobînd recomandarea făcută în manualul de gramatică pentru clasa a VII-a la capitolul **Derivarea cu prefixe,** unde se spune: „Dăm aici, pentru orientare, și alte prefixe". Flora Șuteu [3] afirmă: „Nu văd cui i-ar strica memorarea cîtorva elemente derivative actuale, pentru mai rapida lor recunoaștere și mai ales pentru corecta aplicare a productivității lor. Ar fi bine să greșesc, dar mi se pare că în **actuala campanie împotriva memorării** (s.n.) se uită uneori că nu **orice** memorare este **nocivă,** ci numai cea **mecanică.** În fond, pentru a face ca o gîndire să progreseze, memoria trebuie păstrată la locul ei de **componentă a inteligenței** (s.n.) și trebuie să se exerseze, mai ales la o disciplină cum este limba română, la care atît de **ușor se poate opera cu imaginația**" (s.n.). Nu-mi dau seama ce înțelege autoarea prin afirmația că la limba română (nu este vorba de literatură, ci de limbă) s-ar opera atît de ușor cu imaginația. De aceea, mă voi referi numai la nevoia exersării memoriei și la nocivitatea memorării mecanice.

ÎNCĂ DIN ANTICHITATE, SE PLEDA pentru exersarea memoriei, ca un argument împotriva celor care învinuiau bătrînețea de diminuarea memoriei. „At memoria mimitur. Credo, nisi eam exerceas" [4]. Nu contest că memoria își păstrează anumite atribute, mai ales prin exercitarea ei, la o anumită vîrstă, însă nu există pentru nimeni un secret că în învățămîntul actual, inclusiv în cel superior, se face încă abuz de memorare. Se memorează definiții la mai toate obiectele, teoreme și axiome, reguli și norme, formule și tabele, scheme și simboluri, denumiri geografice și nume proprii de domnitori și de voievozi, de regi și de împărați, de oameni de știință și de scriitori, date istorice și biografice, nume ale unor personaje din operele literare studiate sau citite, denumirile unor localități istorice, cifre reprezentînd dezvoltarea economiei pe perioade diferite, cuvinte noi la limbile moderne, neologisme și regionalisme sau arhaisme la limba română, poezii și fragmente întregi din scrierile în proză, paradigme și multe alte noțiuni, incluse sau nu, în manualele școlare. Se învață adesea mai mult prin memorare și mai puțin prin apelul la gîndirea elevului. Se pot plînge elevii, mai cu seamă cei sîrguincioși, că nu-și exercită memoria? Mai poate cineva contesta necesitatea unei campanii susținute împotriva memorării? Se poate, însă, prin aceasta, înseamnă să ne întoarcem cu decenii în urmă, **să ignorăm** metodele și procedeele pedagogice moderne, care, mi se pare, că se folosesc încă prea puțin și ineficient. În ceea ce privește memorarea mecanică, am convingerea că aceasta se mai practică și astăzi pe scară întinsă.

În discuțiile numeroase, adesea ciudate, purtate în unele publicații de specialitate, s-au emis opinii și s-au dat sugestii. Unele interesante, altele de-a dreptul uimitoare. Astfel, cineva propunea ca definița simplă dată substantivului în manualele școlare („Partea de vorbire care denumește ființe, lucruri, fenomene etc.") să fie înlocuită prin alta „mai științifică", modernă: „Substantiv este orice secvență minimală admisă de cel puțin unul din contextele din clasa I A, sau cel puțin de cîte unul din subclasele de contexte IIA, IIB IIC" [5]. Am încercat în zadar să memorez această definiție. S-ar putea obiecta că de vină este vîrsta. Da, însă vîrsta, în cazul de față, poate fi un impediment, dar și un avantaj, deoarece eu știu ce înseamnă „secvență minimală", „context", „subclase de contexte" ș.a., pe cînd elevii trebuie să le buchisească îndelung ca să le memoreze. Să admitem că elevii clasei a V-a, la care se propune această definiție, ar avea un profesor excelent, capabil să-i facă să înțeleagă ușor acești termeni. Rămîne totuși o problemă de clarificat. Autoarea articolului propune un „tabel cu seriile de contexte caracteristice substantivului (în limba română) [6]. Tabelul conține 7 contexte la clasa IA, 7 contexte la subclasa IIA, 4 la subclasa IIB, și 4 la subclasa IIC. În fața elevului ar sta două alternative: a) să memorează acest tabel sau b) să-l poarte cu sine și să-l folosească de cîte ori are nevoie să verifice dacă un cuvînt dintr-un text dat este substantiv sau altă parte de vorbire. Oricare ar fi alternativa, elevul sau trebuie să memoreze 10 asemenea tabele cu ajutorul cărora să distingă părțile de vorbire dintr-un text, sau să umble totdeauna la el cu 10 fișe de control pentru analiza gramatică a unui enunț. Mai poate fi vorba de contraargumente?

Dar această propunere nu constituie un caz izolat. Astfel, într-un alt articol, în care se tratează despre **antonimie** — tot la clasa a V-a — se recomandă: „În orice caz, cel puțin primele șase tipuri [7] de construcții sintactice în care apar an-

---

[3] Loc. cit., p. 169.

[4] MARCUS TULLIUS CICERO, *De senectute*, VII, 21.

[5] ALEXANDRINA DARIE, *Unele probleme ale metodologiei predării limbii române, în lumina lingvisticii moderne*, în „Limbă și literatură", vol. II, 1973, p. 276.

[6] *Loc. cit.*, p. 274.

[7] Este vorba de clasificarea făcută de Marin Bucă și Ioan Evseev în *Probleme de semasiologie*, Timișoara, Editura Facla, 1976, p. 131—194.

tonimele în contexte ar trebui cunoscute de elevi, ca fiind cele mai frecvente: 1) «A și B» «Dar sînt și oameni care fac din **simpatiile** și **antipatiile** lor motive de luptă»; «nici A, nici B». — «Dar nici **blîndețea** și nici **asprimea** nu-l puteau domoli»; 3) «x (nu (este) A, ci B» — «O istorie care se repetă nu generează **optimism**, ci **pesimism**»; 4) «A sau (ori) B» — «Nu e cuminte și nu se cade ca omul să se **veselească** ori **să se întristeze** prea tare»; 5) «de la A la B» — «Evoluția progresivă de la **necunoscut** la **cunoscut** este o manifestare a legii generale a evoluției»; 6) «„A devine B"» — «„**Dreptatea** se schimbă în **nedreptate**, **bunătatea** în **răutate**, **prosperitatea** în **mizerie**»[8].

Este, după părerea mea, inutilă orice discuție despre absurditatea unei propuneri de genul acesta, însă, dacă admitem că cineva s-ar hazarda să completeze manualul cu asemenea detalii sau ar eventual să le includă cîndva în manualele școlare, ar fi posibilă învățarea altor detalii lipsite de orice interes practic altfel decît printr-o memorare mecanică, oricare ar fi clasa la care s-ar preda acestea? Cu atît mai puțin la prima clasă gimnazială, la care se predau antonimele, la celelalte clase reluîndu-se, conform programei școlare în vigoare, numai prin exerciții.

Am insistat asupra acestor aspecte pentru două motive: 1) fiindcă unii profesori sînt tentați să depășească prevederile programei școlare și să completeze manualele cu ultimele opinii, adesea „moderne" sau la modă, exprimate prin diferite publicații; 2) deoarece M.E.I. intenționează să elaboreze manuale noi de limba română, autorii lor fiind ispitiți să-i inițieze pe elevii școlii generale cu ultimele sugestii venite din partea unor specialiști.

ÎN AFARĂ DE ACESTE CONSIDERENTE de ordin obiectiv, am mai fost determinat să iau atitudine împotriva supraîncărcării memoriei elevilor cu detalii inutile și dintr-un motiv subiectiv. Într-o recenzie la manualul de gramatică pentru clasa a V-a, recenzenta apreciază că manualul „pare greoi"[9], încercînd să justifice aceasta prin unele lipsuri ale programei. Scuza aceasta nu constituie totuși o consolare pentru un autor de manuale. De aceea, această constatare mi-a dat mult de gîndit, deoarece, oricît m-am străduit, în forma lui inițială, ca acest manual să fie ușor, accesibil și util tuturor elevilor, indiferent de mediul social în care trăiesc aceștia și de gradul de pregătire a profesorilor lor, el a devenit „greoi" probabil după revizia din 1976, cînd anumite capitole au fost amplificate. Aceasta fiind situația, ce este de făcut? În primul rînd, autorii viitoarelor manuale de limba română să ia în considerație cerințele psihopedagogice impuse de faptul că vîrsta de școlarizare a fost coborîtă de la 7 la 6 ani, elevii clasei a V-a, la care mă refer acum, neputînd avea mai mult de 11 ani. Apoi, să se renunțe, pe tot parcursul gimnaziului, la unele noțiuni care n-ar impieta cu nimic scopul urmărit în școala generală prin predarea limbii române: formarea la elevi a deprinderilor conștiente de exprimare corectă și îngrijită, în scris și oral. Din acest punct de vedere, mi se pare demnă de reținut recomandarea făcută de Valeria Guțu Romalo care scria cîndva: „...din **Gramatica Academiei** nu vom căuta să cuprindem în manuale cît mai mult sau ceea ce ne pare, mai mult sau mai puțin justificat, a fi accesibil elevilor, ci vom alege ce este strict necesar pentru realizarea obiectivului principal, dezvoltarea capacității de exprimare"[10]. Printre altele, ea propunea să se renunțe la complicarea terminologiei „căci o terminologie bogată presupune un număr mare de definiții etc., iar toate acestea cer timp și efort[11]. Se dau și cîteva exemple de reduceri: „Așa de pildă, nu se poate să nu introducem conceptul de **prepoziție**, dar putem face abstracție de distincțiile terminologice **prepoziție simplă, prepoziție compusă**, eventual **locuțiune prepozițională**"[12]. Prin analogie, s-ar putea renunța, eventual, la termenii similari: **conjuncție simplă; conjuncție compusă, locuțiune conjuncțională, locuțiune adverbială**, dacă aceștia devin un balast inutil de cunoștințe.

Plecînd de la această sugestie, îmi permit să fac și eu cîteva propuneri de reduceri din viitoarea programă școlară și din manualele care se vor elabora pe baza ei. Astfel, la clasa a V-a, mi se par dificile noțiunile de **rădăcină, temă** și **terminație**, uneori greu de delimitat chiar de către specialiști. Ar fi suficient să se precizeze undeva — de exemplu la adjectivele cu una și cu două terminații — noțiunea de terminație. Tot la această clasă mi se pare nepotrivit a se vorbi despre **antonime**, care ar putea lipsi chiar la clasele următoare, fără nici un inconvenient, deoarece „antonimia a început să intre în sfera investigațiilor științifice abia în ultimele două-trei decenii[13]. Sînt sigur că M. Eminescu, G. Coșbuc, O. Goga, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, T. Arghezi și mulți alți mari creatori de opere literare n-au auzit probabil de-

[8] VIORICA NEBEL, *loc. cit.*, p. 405.
[9] „Limba română", nr. 2/1980.
[10] VALERIA GUȚU ROMALO, *Morfologia limbii române ca obiect de studiu în învățămîntul preuniversitar*, în „Limba și literatura română", vol. II, 1976, p. 347.
[11] *Ibidem.*
[12] *Ibidem.*
[13] MARIN BUCĂ, IVAN EVSEEV, *Probleme de semasiologie*, Editura Facla, 1976, p. 145.

cît întîmplător, sau poate nici atît, despre antonime și, cu toate acestea, nu știu cîți inițiați în tainele antonimiei i-ar egala.

S-ar putea, de asemenea, renunța la **paronime**[14] în clasa a VII-a, la noțiunile de **vocabular fundamental** și **masa vocabularului, jargon, termeni argotici** și la un capitol special despre **dispariția de cuvinte** la clasa a VIII-a. În ceea ce privește **arhaismele, regionalismele, sensul de bază al cuvintelor, sensul secundar, sensul figurat, schimbările de sens,** cred că toate ar trebui incluse în manualele de lecturi literare, nu în cele de limbă, fără a li se consacra capitole speciale, aplicațiile la anumite texte literare, însoțite de scurte explicații, fiind suficiente. Or, în condițiile programei în vigoare astăzi, în școli, unele dintre ele (**neologismele, arhaismele, sensul cuvintelor, schimbările de sens**) sînt incluse atît în manualele de lecturi literare (de citire la clasele a V-a și a VI-a), cît și în cele de gramatică.

ÎN LEGĂTURĂ CU VOCABULARUL, se mai impune o remarcă. Deși se vorbește adesea despre necesitatea îmbogățirii vocabularului elevilor, accentul cade, deocamdată, pe latura teoretică, nu pe lecturile bogate, selectiv făcute, pe folosirea dicționarelor explicative, pe stimularea compunerilor libere și a dizertațiilor. Este aceasta și o lacună a manualelor și a programei școlare, dar și o optică greșită a unor lingviști care privesc studiul limbii române numai de pe pozițiile lor de specialiști, neglijînd cerințele stringente ale școlii generale de astăzi, uitînd „că școala de 12 ani nu-și propune la nici o disciplină să formeze specialiști“ [15] ci cadre medii pentru diverse sectoare ale economiei țării noastre, care să posede cultura generală necesară dezvoltării lor intelectuale ulterioare, specialiștii formîndu-se în învățămîntul superior, iar pregătirea pentru acesta asigurîndu-se prin liceele cu un anumit profil.

În aceste condiții mi se pare lipsită de sens orice tentativă de a merge la detalii inutile ca introducerea noțiunilor de **sufixoid** sau **prefixoid** [16], de stabilire a criteriilor după care se pot distinge **cuvintele învechite** de **arhaisme** sau **formele populare** de **cele regionale** [17], ca să nu mai vorbesc de încercarea de a aduce în gimnaziu terminologia derutantă, propusă adesea de adepții teoriilor moderne (moderniste) de care se face prea mult caz în unele publicații, provocînd nedumerire printre profesorii de limba română, deși acești termeni nu aduc adesea nimic nou din punctul de vedere al studierii limbii în învățămîntul gimnazial și liceal [18].

Majoritatea absolvenților școlii generale au nevoie de formarea unor deprinderi durabile de exprimare corectă. Tînărul care va lucra pe tractor, în cooperație, în întreprinderile industriale sau în comerț nu va avea nevoie să știe din care cuvinte este format vocabularul fundamental al limbii române, ce este un sufixoid sau un prefixoid, prin ce se deosebește o formă regională de una populară. Nimeni însă nu se poate dispensa de cunoașterea regulilor acordului, a normelor ortoepice și ortografice, de folosirea dicționarelor, de deprinderea de a citi corect și a înțelege just o operă literară, de obișnuința de a se exprima corect în scris și oral. Acestea sînt obiectivele majore ale predării limbii române în școala generală. Ele sînt clar înscrise în programele școlare după care se călăuzesc și autorii de manuale. De aceea, cred că a sosit timpul ca manualul școlar să devină și să rămînă cartea de căpătîi a elevului, numai a lui, nu și a profesorilor. Este un deziderat de mare utilitate, pe care este în interesul școlii să nu-l subestimăm.

Este, cred, momentul să ne reamintim apelul lui A. Ferrière care scria, în 1946: „Prea se uită că scopul principal al educației este așezarea copilului în «centru» [19], elaborînd manuale școlare în exclusivitate pentru elevi, după criterii pedagogice, cu respectarea strictă a cerințelor impuse de particularitățile de vîrstă ale acestora“.

În ultima vreme, am impresia că și unii pedagogi se lasă prea ușor ademeniți de mirajul științei pe care trebuie s-o coborîm de la nivelul superior al învățămîntului universitar în clasele cu copii de-o șchioapă, care se luptă din greu cu descifrarea tainelor cuvîntului scris.

---

[14] A se vedea și propunerea MIOAREI AVRAM, *Modul de studiere a vocabularului în școală*, în „Limbă și literatură“, vol. II, 1976, p. 349.

[15] DUMITRU N. SĂVULESCU, *Comentariul literar în școală*, în „Limbă și literatură“, *loc. cit.*, p. 159.

[16] FLORA ȘUTEU, *loc. cit.*, p. 159.

[17] LILIANA IONESCU-RUXĂNDROIU, *Probleme ale predării variației regionale în textul literar*, în „Limbă și literatură“, vol. IV, 1975, p. 431—434.

[18] În privința aceasta poate că și manualul de clasa a VIII-a exagerează puțin, mai mult din motive de ordin didactic, decît din dorința autorului de a-i face pe elevii acestei clase niște eruditi în materie de lexic.

[19] A. FERRIÈRE, *Cuvînt înainte* la *Școala activă*, București, Editura didactică și pedagogică, 1973, p. 8.

a tendințelor educației și învățămîntului în mai multe țări, relevînd aspecte semnificative ale conținutului, criteriilor de evaluare, interdisciplinarității în școală și universitate, cercetării pedagogice, inclusiv complexității factorilor implicați în procesele de educație.

Întrucît sînt amintite și valorificate unele cercetări mai importante referitoare la relația programe de învățămînt-educație permanentă, este menționată și contribuția țării noastre în acest domeniu, citindu-se nume de prestigiu ale științei românești, ca cel al profesorului Mircea Maliță. La aceasta adăugăm aportul țării noastre prin George Văideanu, în calitate de autor al mai multor capitole din lucrare.

Prin programe de învățămînt, după cum se precizează în prefață, autorii înțeleg un curriculum înnoit, întemeiat pe o metodologie științifică și coerentă, prin care componentele educației (obiectivele, conținuturile, metodele de predare și cele de evaluare a rezultatelor școlare și programelor) să fie coordonate sistemic, punîndu-se de acord „obiectivele pedagogice cu cele ale societății globale și cu aspirațiile tineretului" (p. 5).

În legătură cu cadrul politic și pedagogic al reformelor școlare, vom sublinia ideea pusă în practică în țara noastră, potrivit căreia ameliorarea și noua calitate a poceselor de educație și învățămînt nu implică numai un efort de eficacitate pedagogică intrinsecă, ci impun pertinență în raport cu mediul social, economic, politic, cultural, ca de pildă prin eradicarea decalajelor dintre valorile proclamate și regulile curente de conduită, dintre cunoștințele predate și competențele cerute la locul de muncă, dintre aspirațiile individului și lumea în care va munci după terminarea școlii etc.

Atragem atenția în mod deosebit asupra discuției care se poartă, în aceste studii, asupra conținutului caracteristic unei programe structurate în perspectiva educației permanente. Astfel se propune accentuarea funcțiilor multilaterale ale școlii, „fără a privilegia conținuturile cognitive", ceea ce reclamă unele precizări. Evident că această direcționare este îndreptățită, întrucît face loc instrucției și educației acționale, ca o întregire și deschidere a școlii spre viață. Este îndreptățită mai ales acolo unde intelectualismul excesiv, scolasticismul și artificiile didactice au scos școala din mediul ei firesc, al lumii reale și al problemelor autentice. În contextul școlii noastre socialiste, conținuturile cognitive constituie o fundamentare inalienabilă, fiind elementele dinamice ale însușirii științelor și tehnologiilor, cadrul formativ al orizontului cultural larg și al valorilor etice prin opțiune și discernămînt.

O școală în perspectiva educației permanente oferă cunoștințe instrumentale și umaniste ; ea pregătește pentru educația informațională, pentru creativitate și autostăpînire. Autorii pledează pentru pregătirea spiritului apt de operații mintale fecunde, complexe, pentru continua însușire a limbajelor științei, formarea spiritului critic și dezvoltarea autodidaxiei eficiente, în funcție de cerințele profesionale și cetățenești contemporane. Toate acestea nu sînt doar niște dorințe, cu obiective vii și integrate spiritului educației permanente. Se degajă concluzia ca școala să formeze oameni apți de construcția propriei lor personalități prin acțiuni participative la transformarea progresivă a societății.

Lucrarea continuă sub unele aspecte Raportul Edgar Faure *A învăța să fii*, publicat în traducere românească în 1974, dar, pe cînd lucrarea coordonată de Edg. Faure prezenta problemele mai mult la nivelul organizatoric—social (educația permanentă, progres social și cultură), volumul actual (1979) adîncește aplicațiile conceptului de educație permanentă în școală și în învățămîntul superior, analizînd probleme ca determinarea condițiilor interdisciplinarității și integrarea disciplinelor, descrierea și proiectarea organizării modulare a învățămîntului, definirea ciclului de bază al educației ș.a.

Amintesc că într-un studiu publicat în „Revista de pedagogie" (nr. 2/1974), am semnalat prețioasa contribuție a lui L. D'Hainaut la dezvoltarea sistemului modular de învățămînt. În lucrarea pe care o comentam, L. D'Hainaut aduce noi precizări și face propuneri aplicative privind sistemul modular al programelor de învățămînt, școlare și postșcolare. Mi se pare că ne aflăm în fața unor obiective de viitor, avînd în vedere nevoile de integrare și diversificare ale proceselor de instruire-educare, cît și de scientizare a muncilor profesionale.

Constitutivă școlii noi ni se înfățișează relația dintre conținutul învățămîntului și tradițiile socio-culturale, dintre acest conținut și nevoile socio-tehnice ale fiecărei țări.

În partea de concluzii a volumului, care a revenit profesorului George Văideanu în calitate de șef al Secției de conținuturi ale educației în cadrul UNESCO — sînt analizate incidențele reformei conținuturilor învățămîntului la întregul sistem educativ : metode, pregătire a cadrelor didactice, inspecție școlară și alte componente ale sistemului.

Interesantă și actuală, fiind și un studiu de pedagogie comparată prin numeroase referințe la situațiile concrete din diferite țări, cartea merită să fie tradusă în limba română, nu numai pentru că pune în lumină politica școlară și educațională a țării noastre, relevînd calitățile sistemului de învățămînt, ci și pentru că satisface necesitatea cunoașterii modalităților de rezolvare a marilor probleme de educație în lume. Aportul României socialiste este aportul întregii școli românești, de toate gradele și profilele, ca sistem făurit prin politica Partidului Comunist Român, în special prin gîndirea social-politică a tovarășului secretar general Nicolae Ceaușescu. Traducerea se impune și pentru faptul că noua lucrare continuă să dezvolte mai multe probleme abordate în lucrarea *A învăța să fii*, care s-a bucurat de o bună primire din partea cititorilor români.

Înainte de a încheia, atragem atenția și asupra faptului că sinteza de studii realizată are un caracter practic, de operaționalizare și demonstrație aplicativă, în mod deosebit în capitolele consacrate profilelor formației prin învățămînt, obiectivelor și evaluării curriculumului școlar (L. D. D'HAINAUT — Belgia și D. LAWTON — S.U.A.), ciclului de bază a educației (R. OCHS — R.F.G.), muncii în cadrul programelor școlare (G. VAIDEANU), cît și prin anexa *Tipologia interdisciplinară a demersurilor intelectuale* (L. D'HAINAUT), care susține o tematică asemănătoare cu cea a lucrării colective apărute de curînd (decembrie 1979) la Editura didactică și pedagogică sub titlul *Metode și tehnici de muncă intelectuală*. În aceeași ordine de mențiuni, ne referim și la paginile care relevă valorile educației permanente. Sînt pagini în care se descoperă noi orientări, principii și conținuturi ale acestui concept de mare creativitate pedagogică și interdisciplinară.

Unul dintre aspectele care ar fi putut fi mai larg dezvoltate, după opinia noastră, este cel al unei referiri mai bogate la cercetările și proiectele premergătoare, dar acest aspect este susținut în cadrul UNESCO-ului și al B.I.E. (Biroului Internațional al Educației) prin lucrări documentare și bibliografice, al căror rol crește ca o infrastructură din ce în ce mai necesară și posibilă în perspectiva sistemului economic mondial cu coeficienții săi culturali și educaționali.

LEON ȚOPA

BIBLIOTECA CENTRALĂ JUDEȚEANĂ

CONSTANTIN DINU (1920 – 1980)

La 14 iulie 1980 s-a stins din viață după o lungă și crudă suferință profesorul dr. Constantin Dinu, cercetător al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, distins profesor de istorie, pedagog și om de cultură.

S-a născut la 6 ianuarie 1920, în orașul Cîmpulung, județul Argeș. A urmat școala elementară și liceul la Cîmpulung, iar facultatea la București, obținînd diploma de licență cu distincția „Magna cum laude".

Profesorul Constantin Dinu a desfășurat o prodigioasă activitate didactică și științifică timp de peste 30 de ani. Preocupările sale științifice s-au concretizat într-o serie de lucrări și articole, dintre care menționăm : *Metodica predării istoriei evului mediu în școala elementară și medie* (1951), *Învățămîntul în presa progresistă și de partid* (1872—1944), în colaborare cu L. Gartenberg (1961) ; *Spiru Haret* (1970) ; *Însușirea sistemului de noțiuni la istorie în clasele V—VII. Cercetări experimentale* — în colaborare cu Rea Silvia Bărbuleanu (1973), reeditată în 1979.

A dat mai multe bibliografii selective de mare rigurozitate științifică : Index bibliografic al periodicelor „Cu privire la educație și învățămînt" (I. St. Pedagogice, 1973) ; Metodica predării științelor sociale, Istorie (1944—1972) vol. 1—2 (1973, I. St. Pedagogice), Spiru Haret, Bibliografie selectivă (I.C.P.P., 1975), Studiu comparativ privind învățămîntul istoric în liceu în diferite țări și în țara noastră (1976). A adus contribuții la istoria gîndirii pedagogice și la istoria învățămîntului românesc cu studii de certă valoare științifică. La aceste lucrări de bază mai trebuie să adăugăm numeroase articole de înaltă ținută științifică, publicate în presa de specialitate.

Colegii din Institutul de cercetări pedagogice și psihologice își exprimă pe această cale mîhnirea de a-l fi pierdut și totodată prețuirea pentru forța caracterului său, tenacitatea și devotamentul neobosit cu care profesorul Constantin Dinu a știut să slujească școala și știința istoriei.

ANUNȚ

Sub egida Ministerului Educației și Învățămîntului și a Academiei de Științe Sociale și Politice, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice organizează, la București, în zilele de 22 și 23 decembrie 1980, Colocviul național de pedagogie *cu tema* Modalități de integrare a învățămîntului cu producția în vederea optimizării pregătirii forței de muncă.

Lucrările colocviului se vor desfășura în ședință plenară și pe următoarele secții : 1) Perfecționarea conținutului învățămîntului din perspectiva obiectivelor pregătirii forței de muncă ; 2) Optimizarea tehnologiilor de instruire ; 3) Perfecționarea practicii productive în vederea integrării socio-profesionale a absolvenților ; 4) Orientarea școlară și profesională a tineretului ; 5) Pregătirea și perfecționarea psihopedagogică a personalului didactic ; 6) Metodologia prevenirii dificultăților de învățare ; programe compensatorii de stimulare a procesului de integrare socio-profesională a forței de muncă.

De asemenea, vor fi organizate mese rotunde pe următoarele probleme : Rolul educației prin muncă și pentru muncă în dezvoltarea personalității comuniste ; Orientări de perspectivă în domeniul mijloacelor de învățămînt ; Pregătirea tehnico-practică agroindustrială a tineretului ; Optimizarea performanțelor umane prin sisteme de recuperare psihoterapeutică ; Dezvoltarea creativității — obiectiv prioritar al învățămîntului.

La Colocviul național de pedagogie poate să participe orice personal didactic cu comunicări în secții ori cu intervenții la mesele rotunde. Confirmarea participării (autorul și titlul comunicării, aspectul intervenției în cadrul meselor rotunde) se va face în scris pe adresa institutului (Str. Sfinții Apostoli 14, Sector 5, Cod 70634) pînă la data de 30 iulie a.c. Rezumatul comunicării (de maximum 30 rînduri dactilo) va fi trimis la secretariatul institutului pînă la data de 30 August, urmînd ca textul integral (maximum 6 pagini dactilo) să fie trimis pînă la data de 30 septembrie a.c.

ÎN ATENȚIA CITITORILOR !

În curînd va apare culegerea metodică „Perfecționarea activității metodice în școală", editată de „Revista de pedagogie".

Avînd în vedere rolul deosebit de important pe care îl au organismele metodice din școală în perfecționarea cadrelor didactice, a creșterii măiestriei pedagogice a acestora, cu repercusiunile directe care au loc în calitatea procesului instructiv-educativ, volumul acordă, cu precădere, atenție optimizării activității acestor organisme, evidențiind diverse modalități validate de practica școlară.

O atenție deosebită se acordă formării și perfecționării cadrelor didactice tinere, spriijnul pe care trebuie să-l acorde conducerile școlilor, organismele metodice eixstente în școală, în vederea integrării acestora cît mai repede și eficient în activitatea didactică.

Sommaire|Contents|Содержание nr. 7/1980

Emilian Dimitriu : 15 années d'élan impétueux de l'enseignement roumain • **Vasile Bunescu :** Instrumental, oppérationnel et fonctionnel dans l'enseignement contemporain • **Aculin Cazacu :** La responsabilité social et pédagogique des enseignants • **Steliana Năstăsescu Cruceru :** La valorissation du potentiel éducatif de la leçon • **Valeria Donea :** Le contenu et l'organisation efficiente des loisirs des écoliers • **Elena Badea :** Modalités efficientes d'éducation athéiste-scientifiques des pionniers et des foucons de la patrie • **Eftina Pantelimon :** L'assurance du caractère pratique applicatif dans le système du management scolaire • **Ion Drăgan, Partenie Anucuţa :** Aspects psychopédagogiques et praxiologiques de la formation des habitudes de travail intellectuel chez les élèves • **Ioan Leric :** Les jeux instructifs dans l'enseignement du latin • **Tudor Ţopa :** Instruction spéciale et culture dans la formation de l'ingénieur • **Gheorghe Dascălu :** Un programme scolaire plus précis, plus approfondè • **Mihai Bejinaru :** Un pas respeonsable vers une nouvelle qualité • **Ilie Istodorescu :** Une approche par problèmes • **V. Bunescu, I. Cerghit, R. Dăscălescu :** Projet de programme scolaire pour la didactique générale (classe de XI-ème) • **Călin Drăgoi :** Utilisation des récits au contenu historique au jardin d'enfants • **Mihalache Gurgui, Benedict Surin :** L'enseignement de la musique au cycle primaire dans les conditions de l'emploi de l'instrument musical • **Dumitru Fânaru :** La pensée pédagogique de nos ancêtres • **Octavian Ionescu :** Idées pédagogiques dégageés de la pratique de l'éducation morale pendant les XIV-e—XVI-e siècles • **Ion Popescu :** Le manuel scolaire, livre fondamental de l'élève.

Emilian Dimitriu : 15 years of strong upsurge of Romanian education • **Vasile Bunescu :** Instrumental, operational and functional in contemporary education • **Aculin Cazacu :** Social and pedagogical responsibility of the teaching staff • **Steliana Năsătsescu-Cruceru :** Using the educational potential of the lesson • **Valeria Donea :** The content and the effective organization of pupil' leasure • **Elena Badea :** Effective Ways of atheistic-scientific education of pioneers and homeland falkons • **Eftina Pantelimon :** Assuring the practical-applying feature of the system of school leadership • **Ion Drăgan, Partenie Anucuţa :** Psychopedagogical and praxeological aspects of training pupils'skills of intellectual work • **Ioan Leric :** Instructive games in teaching Latin • **Tudor Ţopa :** Special instruction and culture in training engineers • **Gh. Dascălu :** A more detailed, more adequate ourriculum • **Mihai Bejinaru :** A responsible step towards a new quality • **Ilie Istodorescu :** An approach on issues • **V. Bunescu, I. Cerghit, R. Dăscălescu :** A curriculum project for general didactics (in the 11 th form) • **Călin Drăgoi :** Using stories of a historic content in kindergarten • **Mihalache Gurgui, Benedict Surin :** Teaching music in the 1 st — 4 th forms under the conditions of using a musical instrument • **Dumitru Fânaru :** Pedagogical thought of our ancestors • **Octavian Ionescu :** Pedagogical ideas drawn from the moral education in the 14—66 th centuries • **Ion Popescu :** The handbook — pupil's fundamental book.

ЕМИЛИАН ДИМИТРИУ, 15 лет сильного под'ема румынского образования • **ВАСИЛЕ БУНЕСКУ,** Инструментальный, операциональный и функциональный в современном образовании • **АКУЛИН КАЗАКУ,** Общественная и педагогическая ответственность дидактических кадров • **СТЕЛИАНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ,** Валоризация воспитательного потенциала урока • **ВАЛЕРИКА ДОНЯ,** Содержание и эффективная организация свободного времени ученика • **ЕЛЕНА БАДЯ,** Эффективные модальности атеистическо-научного воспитания пионеров и соколов родины • **ЕФТННА ПАНТЕЛИМОН,** Обеспечение практического характера процесса образования в системе руководства школы • **ИОН ДРЭГАН, ПАРТЕНИЕ АНУКУЦА,** Психопедагогические и праксиологические аспекты формирования навыков умственного труда учеников % **ИОАН ЛЕРИК,** Инструктивные игры в преподавании латынского языка • **ТУДОР ЦОПА,** Специальная инструкция и культура в формировании инженера • **КЭЛИН ДРЭГОЙ,** Использование сказок с историческим содержанием в детском саду • **МИХАЛАКЕ ГУРГУЙ, БЕНЕДИКТ СУРИН,** Преподавание музыки в I—IБ-ых классах в условиях использовавния музыкального инструмента • **ДУМИТРУ ФЫНАРУ,** Педагогическое мышление наших предков • **ОКТАВИАН ИОНЕСКУ,** Педагогические идеи из практики морального воспитания в XIV—XVI-ых веках % **ИОН ПОПЕСКУ,** Школьный учебник, основная книга ученика • **КНИГИ—ИДЕИ**

Lei 5

I 4135

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

ALEGEREA VARIANTEI OPTIME DE STRUCTURARE A ACTIVITĂȚII DIN CADRUL LECȚIEI – ACT IMPORTANT DE DECIZIE DIDACTICĂ de I. Cerghit ●
MODALITĂȚI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A DESENULUI TEHNIC de M. Roșu ●
ACTIVITĂȚI ORGANIZATE DE LABORATORUL DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ de R. Sfetcu ●
ARGUMENTE ARHEOLOGICE, LITERARE ȘI EPIGRAFICE PRIVIND STATUL DAC CONDUS DE BUREBISTA de I.H. Crișan ●

8

ANUL XXIX, august, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

11. 2014

97

- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

8/1980

IOAN CERGHIT — Alegerea variantei optime de structurare a activității din cadrul lecției — act important de decizie didactică 1

DIDACTICA MODERNĂ A INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

IOLANDA MARC — Perfecționarea metodelor de organizare a activității tehnico-productive 6

MARIA ROȘU — Modalități de predare-învățare a desenului tehnic . . . 8

DORIN VIOREL SARCA — Contribuția profesorului de chimie la integrarea învățământului cu producția și cercetarea științifică 11

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

NICOLAE MITROFAN — Orientarea și selecția profesională a educatorilor . . 15

MARIA ELENA CATANĂ — Mijloace de realizare a interrelației familie-școală și educarea profamilială a adolescenților 19

RADA SFETCU — Activități organizate de laboratorul de orientare școlară și profesională 22

EDUCAȚIA MORAL-CIVICĂ A TINERETULUI

MARIN CĂLIN — Perfecționarea relației educative profesor-elevi — problemă a calității învățământului 24

SANDA ȘTEFĂNESCU — Copiii și literatura de aventuri — valori etice și funcții educative 27

GHENA DOBRE — Un mediu școlar ambiant asigură trecerea la o nouă calitate 29

PAVEL PETROMAN — Aspecte ale educației sexuale 31

MODERNIZAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

H. BARBU — Cultivarea copiilor pentru activitatea productivă prin jocul de construcție 37

GHEORGHE ALEXANDRU — Folosirea diagramei în procesul de predare-învățare 40

CONSTANȚA ALEXANDRU — Îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului elevilor mici 42

PROGRAMELE DE PERFECȚIONARE ÎN DEZBATEREA CADRELOR DIDACTICE

ION DRĂGAN — Sistematică, diferențiată, eficientă 47

GH. SIRETEANU — Perfecționarea învățământului în concordanță cu cerințele școlii de masă 48

ACCENTE PEDAGOGICE

GHEORGHE LĂZĂRESCU — Educația estetică prin literatură 50

GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA — Despre manualul de geometrie (clasa a VI-a) 52

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION HORAȚIU CRIȘAN — Argumente arheologice, literare și epigrafice privind statul dac condus de Burebista 54

ION VERDEȘ — Despre geneza actului educativ pe teritoriul României . . . 58

MEDALION

GEORGE CIUDAN — Profesorul Anghel Manolache 63

CARȚI — IDEI

FELICIA HAICA — Instruirea practică în școală 14

ACULIN CAZACU — Integrarea învățământului cu cercetarea și activitatea productivă — domeniu de explorare științifică 23

VICTORIA POPOVICI — Iosif I. Gabrea. Texte pedagogice. Antologie . . . 46

IOAN ALISTAR — O lucrare utilă 64

BREVIAR

MIHAELA MUSTER — Actul decizional în procesul de educație 64

RODICA STĂNCIOI — Simpozionul „Pionierul iubește și ocrotește natura“ . . 64

* * * — Metodologia cercetării pedagogice 64

I 4135

BIBLIOTECA „ASTRA"

ALEGEREA VARIANTEI OPTIME DE STRUCTURARE A ACTIVITAȚII DIN CADRUL LECȚIEI — ACT IMPORTANT DE DECIZIE DIDACTICĂ

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT

Orice lecție este marcată întotdeauna în desfășurarea ei de anumite faze (etape) și evenimente (înțelese aici ca transformări finalizate), precizate, ordonate și structurate într-o succesiune coerentă, după criterii ce fac vizibilă o anumită logică pedagogică (didactică), sinteză interpusă între o logică a științei ce se predă și o logică a psihologiei învățării. Acest ansamblu structural, ce ține de latura procesuală, intimă, a lecției impune delimitări spațiale și temporale, măsură și ritmuri, ordine și echilibru în organizarea activității didactice și a celei de învățare, imprimă un anumit traseu de parcurs pînă la obținerea rezultatelor așteptate, prescurtează sau prelungește unele procese de învățare etc.

Ca parte integrantă a modului în care se ține lecția, opțiunea pentru o structură procesuală sau alta nu rămîne, astfel, fără consecințe; dimpotrivă, ea devine o variabilă ce condiționează reușita sau nereușita lecției, ce întărește sau afectează valoarea lecției, ce ridică sau coboară calitatea și eficiența instructivă și educativă a acesteia. Prelungirea abuzivă, de exemplu, a momentului verificării, pe seama reducerii momentului explicației materiei noi și al concentrării efortului de învățare în clasă, în timpul lecției, transferîndu-l cu prea multă ușurință, uneori, în afara lecției, acasă, nu poate decît să aducă prejudicii muncii elevilor și calității învățămîntului.

Din aceste considerente, alegerea variantei optime de structurare a activității comune profesor-elevi ce urmează să se desfășoare în cadrul lecției a prezentat și continuă să prezinte un viu interes în lumea didacticienilor și a profesorilor de la catedră, suscitînd, de-a lungul a mai bine de trei secole, numeroase cercetări și încercări în această direcție, devenite din nou în atenție astăzi.

1. Proceduri diferite de alegere și realizare a structurii operativ-acționale a lecției

Există, în practica școlară, modalități diferite de elaborare și realizare efectivă a modelelor (structurilor) operativ-acționale ce caracterizează lecțiile concrete, în succesiunea lor zi de zi. De exemplu:

— unii învățători și profesori merg pe linia minimei rezistențe, în sensul că acționează în virtutea rutinii, preferînd să repete sau să copieze modele tradiționale, stereotipizate, să perpetueze structuri învechite, inadecvate unor situații cu totul noi și în contradicție cu orientările moderne ale didacticii contemporane;

— alte cadre didactice manifestă, într-adevăr, interes pentru aplicarea unor structuri variate, mai adecvate noilor cerințe, dar fac acest lucru mai mult din intuiție, din dorința de modernitate și nu ca rezultat al unei analize și evaluări pertinente;

— în alte cazuri se recurge la analogii, la asociații formate în cursul experienței practice, preferîndu-se acele variante structurale care s-au dovedit eficiente, în situații asemănătoare, procedeu superior, firește, celor precedente, dar insuficient, totuși;

30086

— într-o situație ceva mai bună se găsesc acele cadre didactice care, luînd ca punct de plecare structuri anterior aplicate cu bune rezultate, caută să reia și să experimenteze, în prealabil, variantele respective într-o clasă și apoi, cu eventuale ameliorări, să le aplice și la alte clase.

Și în fine, alte cadre repudiază structurile „universal valabile", adoptă o atitudine creatoare, de inovație. Acestea sînt mereu în căutare de noi structuri de acțiune, construindu-și, de fiecare dată, într-o manieră mai mult sau mai puțin nouă, lecțiile de ținut, prefigurează și încearcă alternative, perfecționează sau inventează structuri noi.

După cum se poate observa, există și aici, ca și în cazul alegerii metodelor, procedeelor și feluritelor activități de muncă cu elevii, o deosebire graduală între o abordare stereotipă, intuitivă, asociativă sau bazată pe încercări și erori și o abordare în chip creator a elaborării și realizării structurii procesuale a lecției, remarcată de I. K. Babanski [1].

2. Strategia didactică — element creativ în construcția unei structuri de acțiune în cadrul lecției

După opinia noastră, ceea ce vine în sprijinul unei abordări creatoare a organizării lecției în desfășurarea ei (a elaborării proiectului sau modelului ei tehnologic) este **strategia didactică** (strategia de acțiune practică). Și aceasta, pentru că strategiile sînt acelea care ne indică ce anume experiențe de învățare sînt compatibile sau nu sînt compatibile cu anumite conținuturi și obiective concrete de realizat la un moment dat în cadrul unor lecții; strategiile sînt acelea care sugerează moduri variate de a acționa, de a pune elevii în contact cu materialul nou de studiat, de a organiza și conduce procesul de învățămînt în condiții de maximă eficiență. Strategiile sînt acelea care sugerează modalități diferite de combinare a resurselor predării în unitate cu cele ale învățării (adică de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor și diferitelor forme de activitate), indică modalități variate de **programare a fazelor și evenimentelor** cauzal implicate în situațiile date. Strategiile definesc, am putea spune, caracterul demersului de învățare la care sînt supuși elevii. Și acesta poate fi un demers algoritmizat dirijat pas cu pas, semialgoritmizat sau euristic, cu accent pe activitatea independentă a elevului [2]. Așa-zisele strategii prescrise (în esență algoritmice sau semialgoritmice) înregistrează și ele o gamă de mare varietate, de la cele explicativ-reproductive și explicativ-intuitive pînă la cele explicativ-investigative sau la cele imitative, exerciționale, de învățare după model. La fel de variate, și poate mult mai variate, sînt și strategiile euristice, mergînd de la cele de învățare prin dialog euristic ori prin dezbatere euristică și pînă la cele inductive, de învățare prin observație directă ori ipotetico-deductive (experimental-factuale) și mai departe la cele de explorare a alternativelor (de învățare problematizată) sau la cele creative, bazate pe exercițiul creativ, pe încurajarea spontaneității și afirmarea originalității.

Variatele strategii didactice sugerează scheme (modele) de acțiune diferite, fiecare imprimînd un anumit curs desfășurării lecției. Pe baza unei examinări atente și a evaluării avantajelor și dezavantajelor ce le oferă alternativele sugerate, raportate întotdeauna la condițiile concrete de lucru, profesorul adoptă o decizie care echivalează cu opțiunea lui pentru o strategie optimă de organizare a desfășurării lecției, și aceasta echivalează, mai departe, cu elaborarea unei structuri de acțiune care, de fapt, este o ipoteză ce abia ulterior se verifică.

În funcție de strategia aleasă, profesorul va identifica și va asocia acele operații care urmează să le efectueze elevii în plan obiectual și mintal pentru a ajunge să-și însușească cunoștințele sau comportamentele dorite, adică el va căuta să combine într-un fel sau altul metodele, procedeele, mijloacele și formele de acțiune care vor stimula declanșarea operațiilor respective. Întreaga desfășurare a lecției se reduce, în esență, la executarea unor operații succesive, care conduc la obținerea transformărilor dorite. A organiza învățarea la nivelul lecției înseamnă, deci, a organiza evenimentele externe — cum spune R. M. Gagnè — în așa fel încît să sporească probabilitatea anumitor evenimente interne [3]. Structurarea activității din timpul unei lecții este mai înainte de orice o chestiune de raționalizare a operațiilor în care poate fi descompusă activitatea intelectuală și practică a elevilor. Strategiile au în vedere tocmai această orga-

---

[1] I. K. BABANSKI, *Optimizarea procesului de învățămînt*, (trad.) E.D.P., București, 1979, p. 110—111.

[2] IOAN CERGHIT, *Strategii de integrare a tehnicilor audio-vizuale în activitatea didactică*, în Revista „Radioteleșcoală", nr. 12—, 1980; E. P. NOVEANU, *Tehnica programării didactice*, E.D.P., București, 1974.

[3] R. M. GAGNÉ, L. J. BRIGGS, *Principii de design al instruirii*, (trad.), E.D.P., București, 1977, p. 61.

nizare și raționalizare a operațiilor, adică programarea de ansamblu a desfășurării lecției. Altfel spus, adoptarea unei strategii echivalează cu proiectarea sau elaborarea unui „model tehnologic" al lecției, a unei structuri de acțiune propriu-zise, fundamentată de fiecare dată pe o analiză lucidă a situației de învățare date și constituită după schema :

operații mintale → comportamente ale elevilor (proceduri de învățare) → comportamente ale profesorului (metode și procedee didactice)

Aici, strategia oferă soluții de ordin structural, de parcurgere în cele mai bune condiții a fazelor și evenimentelor de instruire, a secvențelor care alcătuiesc traiectoria lecției. Actul deliberativ al deciziei strategice a profesorului are semnificația unui demers creativ ce pune în evidență capacitatea sa de a stăpîni, conduce și evalua procesul de învățămînt în direcțiile dorite, de a adopta structuri cutezătoare, realiste și eficace, în același timp.

3. Cîteva exemplificări de convertire a strategiilor didactice în modele acționale

Așa după cum am arătat și cu alte prilejuri [4], principalele evenimente ale instruirii care pot să fie luate în considerație în organizarea, în general, a lecțiilor, de diferite tipuri sînt : **captarea atenției, informarea elevilor cu privire la obiectivele urmărite, reactualizarea elementelor învățate anterior, prezentarea materialului stimul, conducerea sau dirijarea învățării, obținerea performanței (rezultatelor), asigurarea unei conexiuni inverse pentru corectitudinea performanței, evaluarea performanței, retenția (fixarea) și transferul (aplicarea) cunoștințelor, la care se pot, firește, adăuga și altele.** Rămîne însă la latitudinea fiecărui cadru didactic să stabilească el însuși, pentru fiecare lecție în parte, natura acestor evenimente, funcția lor, numărul lor, dispoziția lor tipologică, articulația lor într-o succesiune coerentă, după nevoi, adoptînd, deci, structuri (modele) procesuale foarte suple, flexibile, adecvate microsistemelor avute în vedere. A operaționaliza structurile de acțiune, tocmai aceasta înseamnă — a le adapta cît mai bine situațiilor concrete de învățare care definesc o lecție sau alta.

Pentru a ilustra în ce măsură structurarea activității ce se desfășoară în cadrul unei lecții este o chestiune de strategie optimă ce nu admite rețete, vom încerca să supunem atenției cîteva structuri, cu titlu pur orientativ. Adică, declarîndu-ne împotriva dogmatizării unei scheme a lecției, dezavuînd tiparele vechi, rigide, nu ne putem permite acum să propunem înlocuirea lor cu alte șabloane, mai moderne. Intenția noastră este pur și simplu de a sugera și de a sublinia, îndeosebi, necesitatea însușirii unui mod nou de a gîndi construcția lecțiilor, de a gîndi dialectic, creativ elaborarea oricărei structuri de acțiune. Nu urmărim, deci, a acredita anumite modele „universal valabile".

Ce înseamnă, ca atare, o structură de desfășurare a lecției concepută după o **strategie explicativ-reproductivă ?**

Să luăm clasicul model al **lecției de comunicare și însușire a cunoștințelor,** concretizat pe tratarea unui subiect, cum ar fi „Sămînța", ce se predă în clasa a V-a la Botanică (totul fiind redat aici într-o formă, desigur, mult simplificată). În funcție de obiectivul fundamental — de învățat ce este sămînța, din ce este formată etc. — să urmărim fluxul activităților :

ACTIVITATEA CADRULUI DIDACTIC	ACTIVITATEA ELEVILOR :
a) *Anunțarea subiectului și scrierea titlului lecției pe tablă ;*	a) *Scrierea în caiete a titlului lecției ;*
b) *Pregătirea elevilor pentru însușirea noului material ; se face o scurtă introducere cu scopul de a trezi atenția și interesul pentru noile cunoștințe (captarea atenției) ;*	b) *Își mobilizează atenția, curiozitatea, interesul ;*
c) *Se reactualizează unele cunoștințe anterior învățate ;*	c) *Reproduc, din memorie, unele date ;*
d) *Prezentarea materiei noi folosindu-se formele expunerii și tabla : profesorul descrie părțile seminței, desenează pe tablă, denumește aceste părți, explică funcțiile lor,*	d) *Perceperea și conștientizarea noului material (elevii ascultă explicațiile, urmăresc demonstrația, desenează în caiete, notează denumirile, înțeleg și rețin datele noi etc.) ;*

[4] IOAN CERGHIT, *Abordarea sistematică și implicațiile ei asupra optimizării lecției*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1978. IOAN CERGHIT, *Modernizarea lecției — o problemă deschisă practicii școlare și cercetării pedagogice*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1978.

etc. (dezvoltă în întregime subiectul);	
e) *Sintetizarea celor expuse, prin rezumat; generalizarea;*	e) *Generalizează faptele percepute (degajă regula generală după care sînt structurate semințele, ies din cazul particular, din exemplul dat);*
f) *Organizarea consolidării (fixării) celor expuse;*	f) *Fixează în memorie rezultatul sau datele esențiale pe care le repetă cu cuvintele lor;*
g) *Îndrumarea activității de aplicare;*	g) *Efectuează sarcini individuale de lucru (completează desenul din figura..., denumesc părțile seminței, completează un text lacunar etc.);*
h) *Enunțarea temei pentru acasă.*	h) *Reține tema pentru acasă.*

Aceeași lecție de comunicare, cu aceleași obiective, poate fi structurată însă și după o **strategie explicativ-intuitivă** (ce se apropie de o strategie explicativ-investigativă):

În principiu, în acest caz, concomitent cu prezentarea și descrierea pe viu a seminței, cu desenarea pe tablă a structurii ei, elevii ascultă, intuiesc și identifică pe viu părțile seminței, deduc funcțiile lor, desenează în caiete, notează denumirile, confruntă, eventual, desenul lor cu desenul de pe o planșă etc. Mai exact, explicațiile profesorul se succed pe măsura și în măsura în care elevii intuiesc sămînța, operează asupra seminței ce o au în fața lor, deschid cu penseta bobul de fasole etc.

Aici se întrezăresc elemente ale unei activități parțiale de investigație dirijată, dar caracterul receptiv și reproductiv al învățării rămîne predominant [5].

Și totuși, predarea aceluiași subiect, aceluiași conținut poate fi abordată și în altă manieră, după o altă strategie, care impune un cu totul alt flux activității elevilor, **o strategie euristică, deschis-inductivă, bazată pe investigație proprie, prin observație directă.** Reconsiderînd obiectivul lecției, în sensul că accentul se va pune de astă dată nu numai pe însușirea unor date noi, ci și pe dezvoltarea gîndirii științifice, a capacității de investigație, a însușirii unor aptitudini de cercetare și a unor metode de lucru în acest sens, lecția poate să dobîndească un alt specific, adică elevii să fie puși în situația de a investiga și de a descoperi ei înșiși ceea ce vrem ca ei să învețe. În locul transmiterii și receptării noilor cunoștințe, accentul cade acum pe organizarea activității de investigație a elevilor.

În acest caz, desfășurarea lecției poate lua următorul curs, de natură inductivă:

ACTIVITATEA PROFESORULUI:	ACTIVITATEA ELEVILOR:
Nu se mai scrie titlul lecției pe tablă, nici subiectul nu se mai anunță; (acest lucru se va face de-abia la sfîrșitul lecției);	
a) *Pregătirea condițiilor de lucru (investigațiilor);*	a) *Elevii își organizează materialul pe care-l au la dispoziție, adică o mare varietate de semințe, colecționate de ei, cu mult timp înainte; își pun la îndemînă, de asemenea, cîte o pensetă și o lupă, fiecare;*
b) *Organizarea activității de investigație a elevilor (se pun în față sarcinile de lucru)*	b) *Examinarea materialului de studiat: execută operațiile necesare care facilitează observațiile directe; cercetează exteriorul și interiorul seminței; analizează, desenează, notează denumirile indicate de profesor, reține date brute etc.;*
c) *Se stimulează activitatea independentă de investigație a acestora;*	c) *Organizarea riguroasă a datelor și elaborarea noilor cunoștințe: se remarcă asemănările și deosebirile, se ordonează și se integrează noile date, eliminîndu-se prisosul nesemnificativ de informații, prin desprinderea esențialului și găsirea explicațiilor (operațiile de sinteză);*

[5] A se vedea și: JOS ELSTGEEST, *L'enseignement des sciences, par la solution de problèmes*, „Perspectives", vol. 8, nr. 1, 1978.

(activitatea se poate desfășura individual sau în echipe);

d) *Confirmarea și evaluarea cunoștințelor; se face o sinteză și o fixare a rezultatelor obținute, eventual o corectare și completare a acestora (integrarea informațiilor într-un concept este partea cea mai dificilă pentru elevi și în această fază crește rolul profesorului); Se stabilesc concluziile;*

e) *Îndrumarea activității de aplicare (transferul cunoștințelor);*

f) *Enunțarea temei pentru acasă.*

d) *Confruntarea, în cadrul discuției în clasă, a rezultatelor obținute, dîndu-se o formă coerentă și corectă acestora; se confruntă desenele proprii cu un desen model; se completează eventualele lacune etc. (Firește, multe dintre operațiile enunțate se întrepătrund în permanență);*

e) *Aplicații practice (se identifică, eventual, structura altor semințe).*

După cum se poate constata, această structurare face ca elevii să învețe „făcînd și văzînd", realizînd o investigație. Învățarea devine aici, pentru ei, o veritabilă cucerire.

În alte situații, în care desfășurarea lecției urmează o **strategie euristică,** dar cu un specific de învățare prin **rezolvare de probleme** („explorare a alternativelor"), acest tip de „lecție problematizată" cunoaște o structură aparte. Unul din modelele posibile ar putea lua următoarea configurație, adaptată după W. Okon și Skatkine[6]:

ACTIVITATEA PROFESORULUI :

a) *Actualizarea unor cunoștințe, deprinderi și aptitudini;*

b) *Crearea situației-problemă și formularea problemei principale, teoretice sau practice (de profesor, de elevi sau prin efort comun);*

c) *Organizarea activității elevilor și stimularea lor la activitatea independentă de investigație (sugestii verbale, minime); sprijină stabilirea și formularea soluțiilor corecte;*

d) *Indicații privitoare la activitatea de fixare a cunoștințelor;*

e) *Indicații privitoare la activitatea de aplicare a noilor cunoștințe.*

ACTIVITATEA ELEVILOR :

a) *Reamintirea unor date...*

b) *Elevii se văd confruntați cu o situație-problemă (reală sau simulată); participă la formularea problemei;*

c) *Atacarea problemei: rezolvarea independentă a situației-problemă; imaginea planului de rezolvare prin desprinderea sarcinilor; căutarea răspunsurilor la întrebări; formularea ipotezelor; strîngerea premiselor necesare verificării ipotezelor; încercarea de rezolvare a problemei principale; stabilirea și formularea soluțiilor corecte;*

d) *Fixarea structurilor noi însușite;*

e) *Aplicarea structurilor cunoscute la noi situații teoretice și practice.*

În fine, atunci cînd se aplică o strategie euristică, dar învățarea ia caracterul unei **cercetări deductive,** (ipotetico-deductive), respectiv al unei investigații **experimental-factuale,** așa-numita „lecție experimental-factuală" poate să urmeze, după J. J. Schwab[7], o traiectorie de acest fel :

a) *anunțarea problemei;*

b) *cercetarea datelor care permit a se întrevedea diverse soluții posibile (inventarierea soluțiilor posibile);*

c) *reformularea problemei în funcție de soluțiile posibile;*

d) *determinarea datelor necesare soluționării problemei;*

e) *planul de experimentare care va face să apară datele cercetate;*

f) *execuția experimentului și acumularea datelor cercetate;*

g) *interpretarea datelor prin intermediul directivelor de fond și al cunoștințelor deja dobîndite.*

---

[6] WICENTY, OKON, *Didactica generală* (Compendiu — versiune programată), trad., E.D.P., 1974, p. 248 ; M. N. SKATKINE, V. V. KRALVSKI, *Recherche didactiques et application de leur resultats dans la pratique en U.R.S.S.*, „Perspectives", UNESCO, vol. 3, nr. 3, 1978.

[7] c. W. E. SEARLES, *L'huristique dans l'enseignement de selences*, „Perspective", UNESCO, nr. 2, 1979.

PERFECȚIONAREA METODELOR DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚII TEHNICO-PRODUCTIVE

Prof. IOLANDA MARC
Școala generală Botiz, jud. Satu-Mare

Dintre numeroasele forme și mijloace de realizare a activității tehnico-productive a elevilor, ne vom referi la: activitățile în cercurile tehnico-productive, practica desfășurată în atelierele-școală, practica agricolă desfășurată de elevi în mediul rural, muncile patriotice realizate la nivelul detașamentelor pionierești.

În școala noastră funcționează o serie de cercuri tehnico-aplicative: **fizică-chimie, biologie-agricultură, cercul uzinal etc., în care elevii au posibilitatea să îmbine cunoștințele teoretice cu cele practice, contribuind astfel la elucidarea unor principii de bază în domeniile mai susamintite și să se înarmeze cu o serie de priceperi și deprinderi de cercetare directă, prin diferite mijloace în funcție de particularitățile lor de vîrstă. În relația fundamentală profesor-cerc-elev, accentul l-am pus pe activitatea independentă a elevului, profesorul rezumîndu-se la rolul de îndrumare și supraveghere.**

În cadrul cercului uzinal, care își desfășoară activitatea la S.M.A. din localitate, pionierii și școlarii sînt puși în situația de a dobîndi cunoștințe tehnice necesare în multe domenii de activitate, muncesc independent, își dezvoltă spiritul de creativitate, îndeminarea în folosirea sculelor și uneltelor, a mașinilor agricole, ceea ce poate constitui un factor decisiv în alegerea profesiunii. Activitatea cercului este orientată spre cunoașterea mașinilor agricole și folosirea lor, însușirea tehnologiilor culturilor agricole și intervenția acestor mașini în procesul introducerii progresului tehnic în agricultura țării noastre.

ÎN CADRUL CERCULUI DE BIOLOGIE urmărim îmbogățirea cunoștințelor copiilor despre viața animalelor și plantelor, importanța lor în viața omului. Lucrările efectuate de elevi pe terenul experimental școlar au dus la o bună consolidare a cunoștințelor și, totodată, au contribuit la înțelegerea unor principii de bază din biologie și agricultură. Așa, de exemplu, elevii au urmărit rolul factorilor fizico-chimici în viața plantelor, influența apei, temperaturii, luminii asupra dezvoltării plantelor, acțiunea unor categorii de insecte dăunătoare asupra culturilor.

O altă modalitate de realizare a activității elevilor sînt **lucrările practice** de agricultură, în care elevii îmbină eforturile intelectuale de achiziționare a unor cunoștințe științifice cu eforturile fizice pentru însușirea unor priceperi, abilități și deprinderi de activitate practică agricolă. Prin antrenarea elevilor în activități utile, școala direcționează interesele și năzuințele lor pentru sporirea experienței de cunoaștere și de activitate practică. Contactul cu realitățile producției agricole, participarea efectivă la rezolvarea problemelor practice legate de agrofitotehnia culturilor, de creșterea animalelor, întăresc convingerile elevilor că fără anumite priceperi și deprinderi practice nu pot fi valorificate experiențe valoroase.

Un avantaj pentru agricultură este faptul că elevii au posibilitatea de a constata în decursul unui singur an roadele muncii depuse, fapt ce contribuie la legarea și îmbunătățirea permanentă a conduitei și a atitudinii lor față de munca agricolă. Existența reală a unor modele de comportare și de activitate, din rîndul specialiștilor din agricultură, constituie pentru elevi exemple de urmat și cu siguranță că astfel de contacte îi determină pe mulți elevi să opteze pentru una din profesiunile agricole. Cunoașterea îndeaproape a vieții și muncii specialiștilor din agricultură, îi ajută să înțeleagă faptul că pentru obținerea rezultatelor valoroase, în acest sector de activitate, sînt necesare eforturi perseverente pentru achiziționarea cunoștințelor, pentru însușirea deprinderilor și priceperilor practice, dezvoltarea atenției voluntare, a spiritului de observație etc.

Contactul direct cu realitățile unei ferme de producție agricolă îi ajută pe elevi să constate că mersul vremii, starea solului, gradul de germinație a semințelor necesită un control riguros și un

grad mare de răspundere pentru desfășurarea procesului de producție.

În cadrul activităților tehnico-productive din agricultură elevii înțeleg cît de importantă este disciplina în executarea ritmică a unor acțiuni de muncă în raport cu factorul timp, ca și organizarea riguroasă a trecerilor succesive de la o muncă la alta. Activitatea de îngrijire a culturilor agricole dezvoltă capacitatea elevilor de analiză și înțelegere aprofundată a realității, de extragere a factorilor esențiali pentru viața plantelor, a animalelor, precum și a aspectelor particulare semnificative care trebuie cunoscute pentru obținerea rezultatelor celor mai valoroase.

PENTRU A DA VIAȚĂ UNOR IDEALURI privind profesiunea aleasă din acest sector de activitate, îi obișnuim pe elevi să observe, să reflecteze și să se documenteze din realitățile concrete, pentru a-și imagina modelul ideal de activitate viitoare și a-și contura un plan de activitate care să le permită realizarea scopurilor formative propuse.

Practica de două săptămîni sub formă de practică agroindustrială constituie, de asemenea, o modalitate de realizare a activității tehnico-productive și are eficiență mare în educarea prin muncă și pentru muncă a elevilor. Avînd în vedere caracteristicile domeniilor producției agricole în localitățile rurale, conținutul activităților tehnico-practice asigură atît informații necesare cu privire la elementele fundamentale care stau la baza tehnologiilor agroindustriale, cît și formarea deprinderilor de muncă specifice sectoarelor de bază ale producției agroindustriale. În anul școlar 1979/1980 elevii școlii noastre, cu ocazia practicii, au efectuat lucrări agricole de toamnă, recoltînd fasole de pe o suprafață de 40 ha, precum și porumb de pe o suprafață de 10 ha. Munca prestată de elevi pentru executarea lucrărilor a fost retribuită în bani, iar sumele rezultate au fost distribuite elevilor potrivit reglementărilor existente. Randamentul muncii agricole a elevilor a sporit pe măsură ce s-au utilizat stimuli suplimentari pentru evidențierea și fixarea metodelor și procedeelor, dovedindu-se că deprinderile practice agricole se dobîndesc și se fixează prin muncă.

O altă modalitate de realizare a activității tehnico-productive a elevilor, care contribuie într-o mare măsură la educarea prin muncă și pentru muncă, este **activitatea în atelierele școlare,** în cadrul cărora se asigură toate condițiile, pentru ca fiecare elev să efectueze independent operațiile lucrării respective. Pentru buna reușită a activităților în atelier, ne preocupăm permanent de buna organizare a acestora, controlăm și îndrumăm continuu munca elevilor, o importanță deosebită acordînd aprecierii acestei munci. La sfîrșitul activităților practice se discută critic fiecare lucrare executată, se apreciază pozitiv sau negativ activitatea elevilor, se trag concluziile corespunzătoare și se dau sarcinile de viitor legate de lucrarea respectivă.

MUNCILE PATRIOTICE, de asemenea constituie o modalitate eficientă de educare a elevilor prin muncă și pentru muncă. În cadrul școlii noastre, prin sprijinul comandamentelor pionierești, se organizează la nivel de detașamente și unități pionierești o serie de munci patriotice, printre care amintim: recoltatul plantelor medicinale, plantări de puieți, întreținerea și îngrijirea parcurilor și pășunilor din localitate, îngrijirea viermilor de mătase etc. În anul școlar 1979/1980 școala noastră, conform planului, va recolta 800 kg de flori, 140 kg frunze, 60 kg rădăcini, 300 kg fructe de plante medicinale. De asemenea, în acest an vom asigura creșterea și îngrijirea viermilor de mătase rezultați din 40 g sămînță de viermi de mătase din specia dud, cu care ocazie preconizăm să obținem o producție de 80 kg gogoși. În luna iunie a acestui an ne-am angajat ca, prin muncă patriotică, să recoltăm cornul secarei de pe o suprafață de 10 ha de secară din cadrul C.A.P. Botiz.

Cu ocazia muncilor patriotice, pe lîngă educația prin muncă și pentru muncă a elevilor, se realizează și se dezvoltă sentimente patriotice, estetice etc. Pregătirea tehnică productivă la ciclul gimnazial are o mare eficiență, deoarece urmărește: cunoașterea de către elevi a unui cît mai larg cîmp de profesiuni; însușirea unui sistem de cunoștințe tehnice și tehnologice; formarea unor deprinderi polivalente de muncă social-utilă; pregătirea tineretului pentru o justă orientare școlară și profesională, specializează, de fapt în anumite domenii; activitatea productivă contribuie la formarea ritmurilor de muncă cerute de producția contemporană; dezvoltă personalitatea tînărului în continuă perfecționare; în activitatea tehnico-productivă problemele științei se împletesc în mod indisolubil cu cele economice.

Activitatea tehnico-productivă, prin modurile în care se realizează, are o mare eficiență în educarea elevilor prin muncă și pentru muncă, deoarece ea se manifestă printr-o atitudine din ce în ce mai stabilă față de muncă, constituie nucleul pregătirii tinerilor pentru viață, pentru a accepta efortul și a se angaja în procesul producerii valorilor materiale și spirituale. Pregătirea tehnico-productivă înseamnă introducerea tinerilor în lumea tehnicii, familiarizarea lor cu elemente de organizare, înzestrarea lor cu un sistem de obișnuințe și deprinderi de muncă, cu un stil de viață, cu un comportament adecvat participării sale conștiente și active la producția socială.

MODALITĂȚI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A DESENULUI TEHNIC

Prof. ing. MARIA ROȘU

În cadrul pregătirii tinerei generații pentru viață, pentru munca productivă, desenul, alături de celelalte discipline de învățămînt, constituie un factor important de educație politehnică și educație estetică, componente ale educației comuniste și oferă elevilor posibilitatea dezvoltării creativității. Prin obiectivele sale, desenul dezvoltă la elevi percepția vizuală, formează spiritul de observație și priceperea de a descoperi, a reprezenta frumosul din natură și societate prin stimularea imaginației, a fanteziei și ingeniozității. De asemenea, desenul asigură elevilor, în mod gradat, cunoștințe, deprinderi și capacități necesare pentru a înțelege, descifra, citi și interpreta corect schițe, desene tehnice și a rezolva probleme practice generale, indiferent de domeniul de activitate în care vor lucra ca specialiști.

ÎNTRUCÎT CREAȚIA ARTISTICĂ stă la baza creației tehnico-științifice, iar o compoziție artistică pentru un produs se realizează pe baza regulilor generale ale construcțiilor grafice, geometrice și a celor standardizate ale desenului tehnic, noțiunile introductive de desen tehnic de la clasele VI—VIII, asociate la educația artistică-plastică în noua ei concepție, răspund cerințelor actuale de pregătire a elevilor atît pentru treapta următoare de învățămînt, cît și în vederea participării lor active la făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate, la înaintarea României spre comunism. Desenul tehnic trebuie să fie învățat de toți elevii, așa cum se învață a scrie, a citi și a face calcule aritmetice. El poate fi însușit de oricine fără a necesita condiții cu totul speciale sau talent. Se cere numai interes, atenție și perseverență. Cunoștințele și deprinderile practice de desen tehnic sînt necesare tuturor, nu numai lucrătorilor din profilul tehnic. Ele se regăsesc în munca geografului care întocmește o hartă, în medicină la înscrierea evoluției temperaturii unui bolnav, în activitatea pe care elevii o desfășoară atît la cercurile tehnico-aplicative, cît și la cele artistice. Desenul tehnic, fiind un limbaj universal, ce este înțeles și cunoscut în întreaga lume, nu poate lipsi nicăieri unde mintea omenească, în năzuința către mai bine, către progres, inventează mașini, întocmește planuri măreție pentru cucerirea naturii.

Revizuirea și modernizarea programei de desen, în anul școlar 1978—1979, se încadrează în preocupările generale pentru perfecționarea continuă a învățămîntului. Față de programa anterioară, noua programă cuprinde un volum de cunoștințe mai sistematizat, astfel încît tematica educației artistico-plastică să se poată parcurge în timpul stabilit acesteia, iar noțiunile introductive de desen tehnic au fost adaptate nivelului de înțelegere al elevilor, corelate cu programa de geometrie de la clasele respective și cu programa de desen tehnic din treapta următoare de învățămînt.

Lecțiile de desen tehnic se realizează în condiții mai bune, dacă se desfășoară în cabinet de desen sau într-o sală de clasă amenajată pentru acest scop, care să aibă planșete de desen (cel mai mic format), atașate rabatabil la bancă sau la masă. Pentru realizarea obiectivelor prevăzute de programă este necesar ca fiecare profesor să le cunoască bine, să se pregătească temeinic pentru fiecare lecție în vederea parcurgerii integrale a tematicii stabilite prin programa școlară și a realizării unor lecții de înaltă ținută științifică, folosind tehnicile didactice care ne stau la dispoziție.

Nu trebuie să suprasolicităm elevii, dar nici să-i solicităm insuficient, deoarece solicitarea organismului sub capacitățile sale reale duce la o funcționare redusă, formîndu-se deprinderi care mai tîrziu cu greu pot fi remediate. În vederea asigurării unei dozări judicioase a materiei, se recomandă întocmirea planificării calendaristice pentru întreg anul, la începutul anului școlar, ceea ce contribuie și la realizarea integrală a prevederilor programei școlare.

Orele destinate desenului tehnic se vor planifica în trimestrele II și III ale anului școlar. Pentru folosirea mai eficientă a timpului de lucru se recomandă înscrierea în orar a desenului tehnic în două ore consecutiv, bilunar, la clasele VII—VIII, dar mai ales la clasa a VIII-a. Prezentarea temelor de către profesor trebuie să aibă în general un caracter demonstrativ, sub formă de instructaj practic-aplicativ, cu participarea activă a elevilor. *Elevii vor desena în clasă sub supravegherea și directa îndrumare a profesorului, iar notarea să se facă numai pe ceea ce elevii lucrează în clasă.* Desenele vor fi executate pe hîrtie

format A_4, în creion, folosind materiale și instrumente speciale pentru desenat și măsurat, din primele ore de exerciții aplicative sau de rezolvare a unor probleme. Profesorul are obligația de a utiliza material didactic adecvat fiecărei teme (planșe, figuri geometrice etc.), precum și unele extrase din standardele și normele de desen tehnic în vigoare.

Îndrumări și indicații metodice. Noțiunile introductive de desen tehnic pentru clasele VI—VIII sînt cuprinse în patru capitole din programa de desen pentru clasele V—VIII, aprobată cu nr. 41500/1980. Succesiunea temelor respectă logica internă a disciplinei. La lecțiile de desen tehnic se pot folosi aproape toate metodele de învățămînt, în funcție de specificul tematicii fiecărui capitol. Pe lîngă expunerea, demonstrarea și explicațiile profesorului, este nelipsită conversația, după cum există teme care se realizează aproape integral prin executarea de exerciții aplicative sau rezolvări de probleme.

Capitolul „Elemente introductive de desen tehnic" trebuie să cuprindă cele mai generale cunoștințe și elemente de executare a unui desen tehnic. Profesorul prezintă noțiuni cu totul noi pentru elevi, folosind cu precădere metoda expunerii referitoare la standardizare, la clarificarea desenelor tehnice, explicația pe planșe didactice a formatelor de hîrtie normalizate, a liniilor utilizate în desenul industrial, demonstrarea privind trasarea liniilor și scrierea STAS. Este foarte important ca elevii să înțeleagă **problema standardizării**, să știe că datorită dezvoltării producției moderne s-a impus ca necesitate firească unificarea modului de reprezentare în desenul tehnic și ca atare aplicarea normelor și prescripțiilor conținute în standardele de stat, denumite prescurtat STAS-uri, este obligatorie. STAS-urile sînt nominalizate prin titlul lor și prin numărul de ordine urmat de anul în care au fost elaborate.

Cu privire la **clasificarea desenelor tehnice** elevii să fie informați asupra numărului de STAS în care este prevăzută clasificarea (STAS 415—73) și faptul că aceasta este realizată după mai multe criterii, dintre care să fie amintite: domeniul la care se referă (desen industrial, de construcții, de arhitectură, de sistematizare, desen cartografic), modul de prezentare (desen în proiecție ortogonală și în perspectivă) și modul de întocmire (schița, desenul la scară și schița standardizată).

Despre **materialele și instrumentele** specifice executării desenului tehnic este necesar ca elevii să cunoască cerințele calitative față de acestea, modalitățile de păstrare și să știe regulile de utilizare. Pentru desenul tehnic se recomandă creioane de tărie potrivită (notate cu HB), iar în ceea ce privește guma, aceasta trebuie să fie moale și să nu fie utilizată prea des, întrucît prejudiciază calității desenului. De asemenea, referitor la **formate de hîrtie normalizate** pentru desenul industrial, elevii să fie informați asupra formatelor stabilite de STAS 1—76, să știe că cel mai mic format este A_4 (210 × 297 mm), care se așază cu dimensiunea mare pe verticală, pe cînd toate celelalte pot să fie așezate pe lățime cu dimensiunea mare pe orizontală sau pe înălțime cu dimensiunea mare pe verticală.

Despre **indicator** elevii să rețină că acesta este standardizat prin STAS 282—77 și trebuie să conțină datele necesare identificării desenului sau obiectului prezentat. Elevii vor fi informați asupra modului de completare a indicatorului. Ei trebuie să știe că pentru formatele folosite în școală indicatorul are dimensiunile 180 × 40 mm și se amplasează pe baza mică a formatului.

Tipurile de **linii utilizate în desenul industrial**, conform STAS 103—76, se recomandă a fi prezentate într-o planșă care să cuprindă: denumirea liniei, linia trasată, grosimea și exemple concrete de utilizare.

Privind **scrierea în desenul tehnic**, reglementată prin STAS 186—74, elevii să fie informați asupra tipurilor de scriere și domeniului de utilizare, prezentîndu-le, pe o planșă, dimensiunile fixe de înălțime, lățime, grosime a literelor, distanța dintre ele și dintre cuvinte.

Tematica acestui capitol se poate ilustra pe o singură planșă: întrucît conținutul se va relua în cadrul realizării exercițiilor și problemelor din următoarele capitole.

Capitolul „Construcții grafice geometrice uzuale" nu cuprinde elemente noi față de programa de matematică absolut a clasei respective. La desenul tehnic construcțiile grafice geometrice au ca obiectiv consolidarea deprinderilor de executare a acestora. Spre deosebire de capitolul precedent, din punct de vedere al metodelor de predare, acest capitol nu se poate concepe decît prin executarea de exerciții aplicative și rezolvarea de probleme cu aportul integral al elevilor, folosindu-se și metoda conversației. În timpul executării construcțiilor grafice geometrice, și de cîte ori va fi cazul, se va face apel sau se vor reaminti cunoștințele și deprinderile practice privind utilizarea materialelor și a instrumentelor, trasarea liniilor, scrierea STAS etc.

Profesorul de desen trebuie să prezinte elevilor importanța însușirii temeinice a construcțiilor grafice geometrice. Acestea stau la baza desenului tehnic, fiind necesar atît la reprezentarea diferitelor obiecte și piese, cît și pentru operația de trasare pe diferite materiale în vederea prelucrării lor. De asemenea, profesorul trebuie să sublinieze importanța executării construcțiilor grafice geometrice cu in-

strumente speciale de desenat, deoarece desenul geometric cere multă precizie, ceea ce impune mînuirea instrumentelor de lucru cu atenție pentru evitarea greșelilor de măsurare și de construcție. Se va explica elevilor că o mică deplasare a riglei sau a compasului în timpul executării unui desen tehnic poate duce la imposibilitatea montării piesei respective în ansamblul pentru care este proiectată.

Profesorul de desen trebuie să prezinte materiale didactice (obiecte, îmbinări de diferite forme geometrice, desene ale unor produse), solicitînd elevii să recunoască formele geometrice din care sînt alcătuite. Întrucît **racordarea** diferitelor arce de curbă este o problemă foarte importantă din punct de vedere tehnic, aproape neexistînd obiect sau piesă care să nu aibă racordări, este necesar a se atrage atenția elevilor asupra studierii temeinice atît la geometrie, cît și la desenul tehnic a racordărilor.

Referitor la **curbele uzuale în plan** elevii vor fi informați asupra lor, prezentîndu-se planșe didactice pe care curbele vor fi trasate colorat, exemplificîndu-se utilizările practice ale acestora. Construcția unor curbe uzuale în plan se va face astfel, încît să nu fie cele executate la geometrie.

Capitolul „Noțiuni de desen proiectiv" trebuie să înceapă cu prezentarea principalului scop al desenului proiectiv (care, alături de cel geometric, stau la baza desenului tehnic), continuînd cu expunerea generalităților despre sistemele de reprezentare, clasificarea și alegerea proiecțiilor, dispunerea acestora în desenul tehnic, reglementate prin STAS 614—76. În sprijinul unei temeinice însușiri a noțiunilor de bază din desenul proiectiv și a trecerii de la imaginea în spațiu la epură, element esențial în desenul proiectiv, este necesar un bogat material didactic. Se vor prezenta elevilor proprietățile geometrice fundamentale ale proiecțiilor ca: numărul necesar de proiecții pentru determinarea unui obiect, rezultatul proiecției unei drepte, al unui punct, rezultatul proiecțiilor paralele și al proiecțiilor centrale. Elevii vor efectua, concomitent cu profesorul, reprezentarea în proiecție a principalelor elemente geometrice, în trei plane, conturul proiecției în fiecare plan fiind colorat. Aplicațiile asupra realizării proiecțiilor unor elemente geometrice vor fi constituite din probleme concrete.

Metoda proiecției ortogonale trebuie să fie însușită bine de către elevi, astfel ca ei să știe cîte proiecții sînt necesare pentru unele corpuri geometrice, din asamblarea cărora se obțin obiecte. Astfel, pentru a desena un cub sau o sferă, este suficientă o singură proiecție, spre deosebire de cilindru sau un paralelipiped cu baza un pătrat, pentru care sînt necesare două proiecții ortogonale, una pe plan orizontal și alta pe plan vertical. Cînd forma obiectului este mai complicată, sînt necesare mai multe proiecții, iar pentru a distinge ușor cînd se așază pe coala de desen, ele se așază într-o anumită ordine, obținută prin desfășurarea cubului de proiecție (triedul de referință). De obicei sînt suficiente cele trei proiecții: proiecția frontală sau principală (V), proiecția orizontală (H) și proiecția laterală (W).

Capitolul „Noțiuni despre schiță și desen la scară". Datorită faptului că elevii lucrează la practica productivă după schițe, acest capitol se va începe printr-o verificare frontală asupra cunoștințelor pe care le posedă aceștia despre schiță și desen la scară. Profesorul va sistematiza volumul de cunoștințe cerut de programa școlară privind **schița** — ordinea de executare, cu ce se execută și cum se așază proiecțiile în schiță. Se recomandă ca primele schițe să se execute pe hîrtie în pătrățele cu mîna liberă și apoi pe hîrtie neliniată cu instrumente de desen, elevii fiind informați că schița astfel executată servește la întocmirea desenelor la scară. Elevii trebuie să știe că orice schiță sau desen pentru executarea unei piese trebuie să cuprindă și cotele, iar regulile de execuție grafică a elementelor cotării folosite în desenul industrial, respectiv forma, dimensiunile și dispunerea acestora, precum și clasificarea cotelor sînt cuprinse în STAS 188—76. Vor fi subliniate regulile generale de dispunere a cotelor privind scrierea (nu mai mică de 3,5 mm) și amplasarea (deasupra liniilor de cotă la 1—2 mm de aceasta spre mijloc).

Referitor la citirea desenului schițat, trebuie să se explice că scopul poate fi de verificare și control asupra desenului, sau pentru modificări privind forma sau dimensiunea, calitatea materialului etc., că ordinea citirii depinde de scop, dar în majoritatea cazurilor se începe cu citirea indicatorului, studierea proiecțiilor (vederi, detalii de formă), citirea cotelor în scopul cunoașterii formei spațiale și a dimensiunilor piesei și identificarea simbolurilor sau a notațiilor. Citirea propriuzisă a desenului constă în recunoașterea formelor geometrice ale obiectului prezentat, descrierea și interpretarea tuturor datelor și notațiilor indicate pe desenul respectiv. Se vor face exerciții de citire a unor desene, pentru care profesorul trebuie să-și întocmească un set de schițe cotate, astfel încît fiecare elev să poată primi altă problemă. Aplicații de executare a schiței se vor face pe obiecte simple, care se realizează în atelierele-școală din unitatea respectivă de învățămînt sau pe alte obiecte. Este necesar, în sfîrșit, să li se spună elevilor, cu privire la **desenul la scară,** că desenul tehnic se execută întotdeauna la o scară convenabil aleasă, în conformitate cu STAS 2—74. Scările numerice vor fi tratate la modul general.

În cadrul desfășurării lecțiilor de desen tehnic este necesar a fi prelucrate normele de igienă și protecție a muncii și normele de prevenire și stingere a incendiilor. După cum știm, o programă școlară nu poate detalia cuantumul de cunoștințe pe care trebuie să-l însușească elevul, această funcție fiind preluată de manualul școlar.

Pentru noțiunile introductive de desen tehnic, la clasele VI—VIII, Ministerul Educației și Învățământului a luat măsuri ca, în anul școlar 1980—1981, elevii și profesorii să beneficieze de un manual școlar, care va constitui un prețios ghid în activitatea lor: „NOȚIUNI INTRODUCTIVE DE DESEN TEHNIC", care va reuși să dea orientare profesorilor care predau la aceste clase în stabilirea încărcării cantitative a elevilor.

Pentru elevi, manualul va constitui un ghid în activitatea de informare științifică. Conținutul manualului va sprijini activitatea de învățare, sugerînd elevilor modalități de a interpreta și ordona în sisteme logice informații din domeniul științific și, de asemenea, va contribui la aplicarea cunoștințelor acumulate de ei și la alte discipline de învățămînt ca pregătirea tehnico-practică, matematică, fizică ș.a.

CONTRIBUȚIA PROFESORULUI DE CHIMIE LA INTEGRAREA ÎNVĂȚAMINTULUI CU PRODUCȚIA ȘI CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ

Prof. DORIN VIOREL SARCA
Inspectoratul școlar al județului Bihor

Cercetarea științifică cu caracter de masă este o necesitate a societății contemporane, iar pentru a o realiza la nivelul învățămîntului liceal este nevoie de multă pasiune, inițiativă și răspundere din partea cadrelor didactice.

Un rol important în organizarea și desfășurarea activității de cercetare în școală îl au conducerea școlii și profesorii de specialitate. Problema modului de realizare a unor grupe de cercetare am pus-o în cadrul cercului pedagogic al directorilor de licee. De asemenea, organizațiile de partid și tineret din școală trebuie să dinamizeze întreaga activitate de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția.

LA RÎNDUL SĂU, INSPECTORATUL ȘCOLAR sprijină și stimulează interesul școlii pentru activitatea de cercetare. Discuțiile purtate cu profesorii pe această temă, ne-au relevat faptul că aceștia dovedesc o oarecare lipsă de încredere în forțele proprii pentru realizarea unei cercetări științifice la care să fie antrenați și elevii. Pentru a veni în sprijinul acestora am organizat o dezbatere în cadrul programului de activitate al Casei corpului didactic din Oradea. La dezbatere au participat profesorii de chimie din municipiu și invitați de la Întreprinderea chimică „Sinteza" și de la Institutul de învățămînt superior din Oradea. Discuțiile purtate au condus la concluzia că activitatea de cercetare științifică poate fi realizată în școală și că este mai indicată antrenarea elevilor de la clasele cu profil de chimie industrială și chimie-biologie, aceștia fiind direct interesați în realizarea unor performanțe deosebite în domeniul chimiei. În acest caz fiecare profesor de chimie din liceu are posibilitatea să-și formeze cîte o grupă de cercetare din 5—8 elevi. La liceele cu alte profile, la care elevii sînt interesați mai mult în alte domenii de activitate, profesorii de la catedra de chimie vor găsi totuși o modalitate de a realiza o grupă de cercetare formată din 4—6 elevi. Rezultatele cercetării chimice servesc și altor domenii de activitate. De exemplu, prelucrarea metalelor prin electroeroziune chimică, realizarea unor materiale de construcții cu caracteristici superioare, protecția mediului înconjurător.

În cadrul dezbaterii au fost abordate și probleme legate de principalele etape ale unei cercetări științifice : stabilirea temei și motivarea alegerii ei ; elaborarea ipotezei ; documentarea științifică ; verificarea experimentală a ipotezei ; prelucrarea datelor experimentale ; concluzia cercetării/confirmarea ipotezei ; valorificarea rezultatelor cercetării.

Tot cu această ocazie am organizat participarea cadrelor didactice și a elevilor la activitatea de cercetare chimică aplicativă. În prealabil, am luat legătura cu conducerile Întreprinderii chimice „Sinteza" și a Întreprinderii de alumină Oradea, și cu grupele de cercetare din aceste întreprinderi, pentru a stabili temele care urmează a fi repartizate liceelor.

Întreprinderile asigură documentarea în cadrul bibliotecilor lor de specialitate, precum și baza materială necesară soluționării temelor stabilite. Aceste teme au fost repartizate la șase licee din Oradea. Acestea și-au constituit grupe mixte de cercetare formate din profesori, elevi și ingineri din întreprinderi. Profesorul are rolul de a organiza și îndruma activitatea de cercetare a elevilor, cunoscînd bine posibilitățile lor, iar inginerul de a sprijini această activitate prin relevarea aspectelor concrete pe care le ridică practica în vederea soluționării problemelor de cercetare cum sînt : cunoașterea fluxului tehnologic, a parametrilor tehnici ai unor instalații, a posibilităților de optimizare a unor procese chimice etc. Aplicarea în producție a problemelor cercetate este astfel garantată. Deci și succesul cercetării. Pentru o bună conlucrare între profesori, elevi și ingineri și pentru cunoașterea nemijlocită a problemelor puse de producție, am indicat ca în cadrul orelor de practică în producție elevii din grupele de cercetare să fie repartizați la inginerii și specialiștii care se ocupă în întreprindere de problema dată spre cercetare. Acest mod de organizare și desfășurare a activității de cercetare în domeniul chimiei vom căuta să-l extindem și la celelalte licee din județ.

CONTRIBUȚIA PROFESORULUI DE CHIMIE la integrarea învățămîntului cu cercetarea științifică și producția prezintă, de fapt, două aspecte importante.

Primul aspect este legat de participarea nemijlocită a profesorului la activitatea de cercetare în întreprinderi, unități de cercetare sau în cadrul colectivelor constituite pe plan local pentru soluționarea unor probleme privind dezvoltarea economico-socială a județului. Cu această ocazie profesorul are posibilitatea să elaboreze o lucrare științifică pentru o sesiune de comunicări, pentru susținerea gradului didactic I în învățămînt sau poate viza chiar elaborarea unei teze de doctorat ca formă superioară de perfecționare în specialitate.

Al doilea aspect îl constituie antrenarea elevilor la activitatea de inițiere și angajare în cercetarea științifică.

Procesul de apropiere a actului învățării de cel al investigației științifice se amplifică și se desăvîrșește în activitatea cercurilor pe materii. Această activitate oferă condiții optime pentru ca proiectele de diplomă din liceu să devină soluții la problemele pe care le ridică producția. Sesiunile de referate și comunicări științifice ale elevilor, ca dealtfel și cele ale cadrelor didactice, vor cîștiga mult în conținut prin valorificarea rezultatelor obținute în activitatea de cercetare. Concursurile științifice și tehnice, simpozioanele, olimpiadele școlare, își asigură succesul tot printr-o activitate laborioasă desfășurată în cadrul cercurilor pe materii.

În acest sens, cercul de chimie prezintă un cadru potrivit pentru inițierea și angajarea elevilor la activitatea de cercetare chimică aplicativă. În cadrul cercului de chimie de la Liceul industrial „Sinteza" din Oradea, în anul școlar 1977/1978, am cooptat 8 elevi din clasa a X-a care au dovedit creativitate în soluționarea unor probleme teoretice și practice la orele de chimie. Activitatea cercului s-a desfășurat pe baza unui plan tematic anual și a programelor trimestriale în cadrul ședințelor de lucru săptămînale și bilunare. Am luat legătura cu conducerea Întreprinderii chimice „Sinteza" și cu grupa de cercetare din cadrul întreprinderii și am stabilit de comun acord două teme pentru inițierea elevilor în activitatea de cercetare :

1. „Rezistența unor metale și aliaje la acțiunea corosivă a acidului acetic în procesul de fabricație a aspirinei".

2. „Obținerea monoclor-acetatului de metil, intermediar în sinteza insecticidelor organo-fosforice".

Criteriile care au stat la alegerea acestor două teme au fost : temele să poată fi realizate în cadrul laboratorului școlii ; să necesite o aparatură accesibilă elevilor; să nu necesite substanțe foarte nocive ; să ofere elevului posibilitatea de a vedea aplicabilitatea temelor în producție ; să fie realizabile pentru a încuraja elevii, pentru a le oferi satisfacția succesului.

Întreprinderea ne-a asigurat documentația științifică în cadrul bibliotecii tehnice, precum și baza materială necesară, în completarea celei existente în școală.

Pentru realizarea primei teme am parcurs, împreună cu elevii, principalele etape ale cercetării științifice, amintite mai sus, căutînd ca în soluționarea fiecărei etape să folosim cunoștințele dobîndite de către elevi la ore.

Am motivat alegerea temei subliniind faptul că acidul acetic intervine în multe procese chimice organice cum sînt : sinteza medicamentelor, a unor insecticide, sol-

venți organici etc. și ridică probleme serioase privind rezistența instalațiilor la acțiunea lui corosivă.

LA ELABORAREA IPOTEZEI elevii au reușit să arate că trebuie să existe metale sau aliaje care să prezinte o rezistență bună la acțiunea corosivă a acidului acetic.

Pe baza studiului bibliografiei indicate elevilor, am trecut la stabilirea metodologiei de lucru. Precizînd că vom folosi metoda gravimetrică pentru determinarea vitezei de coroziune, elevii au arătat că va trebui să lucrăm la diferite concentrații ale acidului acetic la temperaturi diferite, și să folosim plăcuțe metalice. Greutatea acestora trebuie determinată cu precizie la balanța analitică și suprafața totală măsurată cu precizie cu ajutorul șublerului. Am stabilit că timpul de contact dintre metal și acid, între două determinări, trebuie să fie mult mai mare pentru temperaturi joase și mai mic de temperatura de fierbere a acidului acetic.

După pregătirea aparaturii și a substanțelor necesare, a plăcuțelor de aluminiu și oțel, am trecut la partea experimentală. Aceasta a durat trei luni. Rezultatele măsurătorilor au fost prelucrate, reprezentate grafic și interpretate cu elevii.

Am ajuns la concluzia că instalațiile din aluminiu sînt utilizabile numai la temperaturi joase în mediu de acid acetic de diferite concentrații, în timp ce instalațiile din oțel pe bază de crom și nichel/ V4 A și V2 A/se pot utiliza cu rezultate bune și la fierbere. Aceste rezultate sînt confirmate de practică la Întreprinderea chimică „Sinteza" care folosește instalații din aceste materiale.

În trimestrul I al anului școlar 1978/1979 am realizat cea de-a doua temă cu aceeași grupă de elevi. Pe baza experienței însușite la cercetarea primei teme, elevii au reușit să participe, în mare măsură, nemijlocit la toate etapele cercetării temei a doua. Astfel, am precizat că obținerea monoclor-acetatului de metil se poate realiza prin esterificarea acidului monocloracetic cu alcool metilic. Fiind vorba de o reacție de esterificare studiată în clasa a X-a, elevii au putut arăta aparatura care o vor folosi, condițiile de reacție, catalizatorul utilizabil, substanțele necesare, precum și măsurile de precauție care trebuie luate în cazul folosirii metanolului și a acidului monocloracetic.

Pe baza studiului bibliografiei pusă la dispoziție de inginer, elevii au subliniat importanța cunoașterii temeinice a acestei etape intermediare din sinteza insecticidului, ca fiind etapa cea mai lentă, și deci, determinată de viteză pentru întreg procesul de sinteză. Elevii au subliniat necesitatea analizei produsului pe care îl vor obține (determinarea indicelui de aciditate, a indicelui de saponificare, a clorului liber) și a calculării randamentului procesului.

Sarcinile concrete au fost repartizate pe grupe de 2—3 elevi de către responsabilul cercului. Elevii au trecut apoi la pregătirea experimentală, efectuarea lucrărilor experimentale, a măsurătorilor, analiza fizico-chimică a produsului etc. Datele experimentale au fost interpretate de către elevi și confruntate cu ipoteza. Inginerul a confirmat corectitudinea rezultatelor obținute.

Cunoștințele și princeperile dobîndite de elevi în cadrul activității de cercetare a celor două teme pot fi valorificate și în studiul altor teme de cercetare. Astfel, necesitatea unui studiu al fenomenului de coroziune este oportună în majoritatea proceselor din industria chimică, a construcțiilor de mașini și utilaje tehnologice etc., pentru a putea lua măsuri împotriva distrugerii prea rapide prin coroziune a instalațiilor, a mașinilor, a conductelor, și deci a pierderilor mari de metal și energie. De asemenea, reacția de esterificare are multiple aplicații în industria chimică : obținerea unor solvenți organici, plastifianți, medicamente, fibre sintetice etc.

În final am putut aprecia faptul că elevii și-au însușit bine problematica etapelor principale ale unei cercetări științifice. Și-au dezvoltat capacitatea de analiză și sinteză, de investigație științifică, spiritul creator și autoconducerea. Cercul de elevi s-a constituit ca o grupă de cercetare independentă.

REZULTATELE CERCETĂRII celor două teme au fost valorificate de către elevi la sesiunile de referate și comunicări științifice ale elevilor în cadrul Festivalului național „Cîntarea României", ediția a II-a.

Experiența cîștigată de către colectivul de elevi ne-a permis să trecem la cercetarea unor probleme legate de procesul de producție cum sînt : purificarea acidului salicilic brut, recuperarea hidrogenului sulfurat din apele reziduale, reducerea gradului de coroziune a instalațiilor la obținerea monocloracetatului de metil, probleme la care sîntem convinși că ne putem aduce o contribuție substanțială. De data aceasta avem posibilitatea să conlucrăm în măsură mai mare cu inginerii și specialiștii din întreprindere pentru cunoașterea amănunțită a problemelor complexe ridicate de producție. Studiem și posibilitatea încheierii unui contract de cercetare între liceu și întreprindere.

O problemă care a intrat acum în atenția noastră este cea a selecționării elevilor pentru activitatea de cercetare, încă din clasa a IX-a, pentru ca inițierea în cercetare să se facă din timp (în clasele a IX-a și a X-a) în compania elevilor din clasele a XI-a și a XII-a. Astfel că, din clasa a XI-a elevii să poată participa cu rezultate bune la activitatea de cercetare științifică a unor teme nu prea dificile și să-și pregătească lucrarea de diplomă.

Activitatea concepută astfel în cadrul cercului de chimie, permite elevilor să-și

manifeste din plin personalitatea creatoare și să valorifice la un nivel superior cunoștințele teoretice și practice dobîndite la orele de chimie, tehnologie chimică, matematică și fizică. Elevii au posibilitatea să aprofundeze cunoștințele despre unele procese chimice studiate la orele de chimie, să cunoască pe „viu" în întreprindere procesele tehnologice și instalațiile chimice. Să cunoască noi proprietăți fizice și chimice ale substanțelor cu care lucrează. Prin măsurarea unor parametri fizici și chimici cu ajutorul unor aparate cum sînt : refractometrul, pH-metrul, calorimetrul etc., precum și interpretarea datelor experimentale cu ajutorul statisticii matematice, prin reprezentări grafice etc. elevii folosesc într-un context nou cunoștințele dobîndite la matematică și fizică.

Activitatea de descoperire dirijată este treptat înlocuită cu descoperirea prin efort propriu. Acest lucru se realizează în mod firesc, pe măsură ce elevii trec de la etapa inițierii în cercetarea științifică la cea a participării nemijlocite a cercetării unor teme mai dificile.

Valențele formative ale activității de inițiere și angajare a elevilor la cercetarea științifică sînt multiple. Considerăm oportună sublinierea unora dintre ele.

Activitatea de cercetare dezvoltă la elevi spiritul de investigație științifică, cultivă pasiunea pentru adevărul științific, pentru cunoașterea legilor obiective care guvernează transformările materiei, contribuind la educația materialist-științifică a elevilor. În această direcție, îi ajută pe elevi să observe, să analizeze, să formuleze ipoteze și să le verifice în practică, dezvoltînd la elevi inițiativa și spiritul creator.

ACEASTĂ ACTIVITATE OFERĂ ELEVILOR posibilitatea să ia contact în timp cu tehnica modernă, să cunoască pe viu procesele tehnologice din întreprinderi și să contribuie ulterior la dezvoltarea științei și tehnicii românești.

Un alt aspect important este formarea la elevi a deprinderilor și obișnuinței de a lucra în activitatea practică ceea ce le va permite integrarea eficientă în producție. Activitatea de cercetare din liceu îi pregătește pe elevi pentru cercetarea științifică din facultate și din producție. Elevii gustă satisfacția succesului prin invențiile și inovațiile pe care le realizează în activitatea de creație tehnico-științifică, desfășurată în cadrul cercurilor. Activitatea de cercetare în cadrul cercului de chimie răspunde pe deplin cerințelor integrării învățămîntului cu producția și cercetarea științifică.

Dezvoltarea vertiginoasă a industiei chimice din țara noastră oferă profesorului de chimie posibilități multiple de a realiza în practică dezideratele unui învățămînt ancorat în realitatea economico-socială a societății contemporane.

Instruirea practică în școală*

Orientată temeinic în direcția pregătirii tineretului pentru viață și producție, școala românească a obținut în ultimii ani succese tot mai mari pe drumul modernizării și apropierii ei de cerințele societății noastre în plin progres revoluționar.

În concepția conducerii partidului nostru *includerea în procesul de învățămînt a practicii productive nu constituie numai un domeniu nou al activității școlii*, un nou obiect de *învățămînt, ci se are în vedere modernizarea întregului proces de învățămînt :* planuri, programe, tehnologie didactică. În acest sens se impun noi *evaluări* și *reorientări* cu privire la obiectivele învățămîntului, în scopul asigurării unui conținut la nivelul cerințelor tehnico-științifice contemporane.

În acest proces amplu de *revoluționare a învățămîntului*, un loc primordial îl ocupă cadrele didactice de diferite specialități, maiștrii-instructori etc. Misiunea de dascăl nu se reduce la actul de transmitere a unui anume volum de cunoștințe, ea presupune în aceeași măsură o mare răspundere pentru educația tehnologică a tineretului, pentru plămădirea personalității noilor generații și cultivarea în rîndurile acestora a unei atitudini înaintate față de muncă.

Volumul pe care îl prezentăm își propune și reușește să aducă o importantă contribuție teoretico-practică la rezolvarea unor probleme concrete în direcția politehnizării învățămîntului și a integrării acestuia cu cecetarea și producția, la perfecționarea continuă a cadrelor didactice care activează în acest domeniu.

Abordînd o problematică largă, volumul este structurat pe trei părți distincte. În prima parte sînt tratate aspecte teoretice, de concepție și orientare în problematica muncii. Amintim doar cîteva din studiile incluse aici : Dezvoltarea învățămîntului în concordanță cu cerințele contemporaneității ; Educația tehnologică în viziunea politehnizării învățămîntului ; Cultivarea aptitudinilor și formarea deprinderilor practice la elevii din învățămîntul de 10 ani ; Conceptul sistemului de învățămînt și cerințele metodice pentru instruirea practică.

Partea a II-a abordează aspecte ca : Eficiența colaborării dintre profesorul de tehnologie, profesorul de desen tehnic și maistrul-instructor ; Criterii pentru studierea planului de producție ; Colaborarea maistrului-instructor cu dirigintele în vederea pregătirii tehnologice a elevilor etc. În partea finală, cu un caracter mai operațional, se prezintă în special modele privind : Planul de activitate pentru instruirea practică ; Planificarea calendaristică ; Planul de corelare a pregătirii tehnice cu instruirea practică ; Listă de lucrări practice ; Fișă tehnologică de instruire practică etc. Studiul intitulat : Aspecte ale instruirii practice în învățămîntul din alte țări, precum și Recomandările bibliografice completează aria de cuprindere a volumului.

Interesul suscitat de acest volum este cu atît mai mare, cu cît autorii — pornind de la succesul și rezultatele obținute — sugerează și multiple modalități de perfecționare, de organizare superioară a muncii pentru obținerea unei noi

(Continuare la pag. 18)

Prof. Felicia HAICA

* *Caiet metodic al maistrului-instructor*, editat de Inspectoratul școlar, Casa corpului didactic — municipiul București, 1979, 240 pagini (Colectivul de coordonare : Ing. EUGENIA BĂLAȘA, prof. dr. VERONICA RUS, prof. ELENA ILIE, consultant științific profesor GEORGETA ROȘU).

ORIENTAREA ŞI SELECŢIA PROFESIONALĂ A EDUCATORILOR

NICOLAE MITROFAN
Universitatea Bucureşti

1. Profesiunea de cadru didactic este una din profesiunile deosebit de complexe — „cea mai delicată dintre toate meseriile şi artele“ [1] —, cu multiple componente, între care există relaţii strînse de interdependenţă, cum ar fi: pregătirea moral-politică, pregătirea de specialitate (pe linia unui anumit obiect de învăţămînt), pregătirea generală (pe linia a ceea ce se înţelege prin cultură generală), pregătirea psihopedagogică, pregătirea psihosocială. Toate aceste componente, dezvoltate la un nivel optim, asigură nivelul de competenţă profesională a cadrului didactic sau a educatorului. De aceea, dacă una din aceste componente nu este corespunzător şi suficient dezvoltată, nivelul de competenţă profesională este afectat în mod direct.

Dacă analizăm planurile de învăţămînt de la instituţiile specializate pentru a pregăti cadre didactice (în special la facultăţi), vom vedea că raportul disciplinelor ce asigură pregătirea de specialitate şi a celor ce asigură pregătirea psihopedagogică şi psihosocială este net favorabil celor dintîi, ceea ce determină, evident, ca pregătirea psihopedagogică şi psihosocială să nu fie întotdeauna asigurată la un nivel optim, dovadă fiind dificultăţile pe care le întîmpină unele cadre didactice, mai ales cele tinere, în desfăşurarea activităţii instructiv-educative.

Un foarte bun profesor (de matematică, istorie, fizică, chimie etc.) trebuie, în primul rînd, prin intermediul materialului de învăţare specific, să „construiască“ psihicul elevilor, să dezvolte aptitudini şi deprinderi intelectuale, strategii rezolutive, structuri creative, atitudini şi convingeri, trăsături de caracter etc. şi nu doar să transmită informaţia ca atare, fără să cunoască şi să urmărească efectele ei la nivelul destinatarului.

Ca să poată „construi“ psihicul elevilor, profesorul nu trebuie să fie supercompetent în ce priveşte pregătirea de specialitate — a nu se înţelege prin aceasta subestimarea necesităţii pregătirii de specialitate — însă este absolut necesară o competenţă deosebită de ordin psihopedagogic şi psihosocial, deoarece materialul de învăţare studiat în şcoala generală sau liceu nu ridică de cele mai multe ori probleme deosebite cadrului didactic în ce priveşte înţelegerea şi vehicularea lui, însă arta de a face ca acest material să „rodească“ sub forma unor achiziţii de ordin psihologic la nivelul personalităţii elevilor, sau arta de a modifica atitudini şi de a forma convingeri (cu rol autoreglatoriu pentru comportament), ridică probleme deosebite pentru fiecare cadru didactic. Iată deci că, făcînd o analiză psihologică a muncii instructiv-educative, constatăm că principalele cerinţe de ordin psihologic ale acestei profesiuni se referă la nivelul de dezvoltare şi de funcţionalitate al capacităţilor (factorilor) psihopedagogice şi psihosociale.

După cum este cunoscut, totalitatea particularităţilor fizice, fiziologice şi psihologice solicitate de o profesiune sînt cuprinse în aşa-numita monografie profesională sau profesiogramă. Aceasta oferă o „imagine“ cuprinzătoare asupra muncii şi profesiunii studiate, cuprinzînd date privitoare la natura profesiunii, condiţiile impuse de muncă, riscurile de accidente şi măsurile de protecţie, timpul de lucru etc. [2]. Analizînd definiţiile date monografiilor profesionale, constatăm că există multe elemente care se referă în special la profesiunile ce vizează relaţia om-maşină (risc de accidente, măsuri de protecţie, timp de lucru etc.). Dealtfel, marea

[1] STANCIU, I., *Personalitatea profesorului în concepţia pedagogilor români din trecut*, în „Revista de pedagogie“, 9/1968

[2] PUFAN, P., *Psihologia muncii*, Edit. did. şi ped., Bucureşti, 1978, p. 56.

majoritate a monografiilor profesionale de la noi din țară au fost elaborate pe profesiuni din industrie.

În cadrul monografiilor profesionale, informația referitoare la profesiunile respective, adunată prin studiu documentar și prin aplicarea unui întreg evantai de metode de analiză psihologică a activității, se include în mai multe capitole, din care cele mai importante sînt următoarele[3]: **I.** Informații privind obiectul și natura profesiunii, dezvoltarea și semnificația sa socială; **II.** Informații privind calitățile fiziologice cerute (indicații și contraindicații medicale); **III.** Informații privind cerințele psihologice ale profesiunii: **a)** aptitudini senzoriale; **b)** aptitudini intelectuale; **c)** aptitudini psihomotorii; **d)** temperament, fire și caracter; **IV.** Informații privind pregătirea profesională și perspectivele de inițiere sau de specializare în profesiune. Dacă, în urma analizei unei profesiuni, se stabilesc numai aptitudinile necesare exercitării profesiunii respective, acestea alcătuiesc ceea ce se numește psihograma.

În cadrul profesiogramei sau a psihogramei se mai obișnuiește ca, în legătură cu fiecare cerință psihologică, aptitudine, să se precizeze gradul său de necesitate pentru buna desfășurare a profesiunii, în felul următor: absolut necesară, necesară, de dorit (dacă nu e, nu afectează fundamental buna desfășurare a profesiunii), contraindicată net, contraindicată relativ, contraindicație neeliminatorie (care nu împiedică desfășurarea în bune condițiuni a profesiunii).

2. În ce privește profesiunea de cadru didactic, după cît cunoaștem noi, nu s-au făcut încercări încă de configurare a unei monografii profesionale sau a unei psihograme. Analizînd această profesiune, constatăm că ea se deosebește net de alte categorii de profesiuni prin faptul că include, în locul relației om-mașină, relația om-om, deci o relație intersubiectivă. Ca atare, pe prim plan apar acele cerințe psihologice necesare pentru buna desfășurare a relației subiect-subiect (educator-educat), a relației interpsihologice în vederea atingerii scopurilor propuse.

Deoarece în cadrul activității instructiv-educative rolul dominant îl deține profesorul, de modul cum organizează și desfășoară această activitate depinzînd randamentul cantitativ și, mai ales, calitativ al muncii sale, cele mai importante cerințe psihologice ale acestei profesiuni sînt capacitățile (factorii) psihopedagogice și psihosociale. În urma cercetărilor noastre s-au conturat, ca fiind absolut necesare pentru buna desfășurare a activității de cadru didactic, următoarele capacități speciale:

A. CAPACITĂȚI PSIHOPEDAGOGICE (sau factori psihopedagogici): determinarea gradului de dificultate a materialului de învățare pentru elevi; capacitatea de a face materialul de învățare accesibil pentru elevi (deci găsirea celor mai adecvate metode și mijloace pentru sporirea gradului de accesibilitate a elevilor la cuantumul informațional transmis); capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea lui internă (deci capacitatea de „dedublare" a educatorului, posibilitatea de a se orienta atît asupra intervențiilor, influențelor sale cît și asupra elevilor, înțelegînd situația, dificultățile întîmpinate de aceștia în activitatea de învățare și asimilare și din perspectiva elevului, reformulînd continuu programul său operativ de lucru); creativitatea în munca psihopedagogică (capacitatea de a crea noi modele de influență instructiv-educativă în funcție de cerințele situației educative).

B. CAPACITĂȚI PSIHOSOCIALE (sau factori psihosociali): capacitatea de a adopta un rol diferit; capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu alții; capacitatea de a influența grupul de elevi, precum și indivizii izolați; capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul sau cu indivizii separat; capacitatea de a adopta ușor diferite stiluri de conducere; capacitatea de a utiliza în mod adecvat puterea și autoritatea. Nivelul de funcționalitate al acestor factori condiționează în mod fundamental nivelul de eficiență al activității instructiv-educative.

Așa după cum am mai afirmat, deoarece în cadrul activității didactice avem de-a face cu o relație intersubiectivă, cu o relație om-om, cu o relație personalitate-personalitate și, mai ales, datorită faptului că profesorul ca personalitate constituie un model cu o puternică forță de influență asupra elevilor, totalitatea elementelor ce compun personalitatea sa — cum ar fi elemente fizionomice, vestimentare, comportamentale (mișcări, mimică, gestică), aptitudinile (inteligență verbală, atenție — distributivă, concentrată —, memorie, observație, imaginație etc.), elemente ce țin de temperament și caracter (perseverență, flexibilitate, stabilitate emotivă, sociabilitate, onestitate, prudență și moderare în reacții, conștiinciozitate, spirit practic, perspicacitate, luciditate, abilitate etc. —, dețin o anumită pondere în ce privește conturarea profilului de personalitate al elevilor.

După părerea noastră însă — fondată atît de observațiile directe asupra fenomenelor școlare, cît și de rezultatele cercetărilor experimentale — aceste elemente nu acționează nemijlocit asupra randamentului cantitativ și calitativ al elevilor, deci nu putem pune randamentul școlar în relație directă cu aceste elemente

[3] Apud PETEANU, M., *Importanța elaborării monografiilor profesionale*, în „Revista de pedagogie", 7/1966.

ce țin de personalitatea și comportamentul educatorului. Ele acționează oarecum indirect, în funcție de modul cum funcționează aptitudinea pedagogică (cu componentele sale psihopedagogice și psihosociale). Aptitudinea pedagogică este variabila care operaționalizează întreg conținutul personalității și care, în raport de nivelul său de dezvoltare și funcționalitate, antrenează, integrează și orientează toate elementele, componentele ce țin de personalitatea educatorului, în vederea realizării scopurilor instructiv-educative. Deci, în cazul unei bune funcționalități a aptitudinii pedagogice, tot ce ține de personalitatea profesorului „contribuie" la realizarea scopurilor educative propuse, iar în cazul unei disfuncționalități al acestui operator, acțiunea celorlalte elemente componente ale personalității capătă un caracter aleator și, uneori, chiar perturbator pentru buna desfășurare a activității instructiv-educative. Ba, mai mult, în cazul în care aptitudinea pedagogică funcționează la un înalt nivel de eficiență, se realizează un proces de compensare a unor elemente sau caracteristici pe care individul le are dezvoltate într-un grad redus, inferior normei sau poate chiar nu le are deloc.

Iată așadar că, avînd în vedere gradul de necesitate al unor calități în desfășurarea profesiunii de cadru didactic, capacitățile (factorii) psihopedagogice și cele psihosociale le considerăm calități absolut necesare, iar celelalte elemente de personalitate, amintite mai sus, le considerăm necesare, într-un plan secundar. Nu putem pune pe același plan calități ca : acuitate vizuală, timbrul vocii, volumul atenției sau calitatea memoriei cu capacitatea profesorului de dedublare a propriei personalități și de analiză a situațiilor educative din dublă perspectivă : a elevului și a sa proprie.

Și în cadrul profesiunii de cadru didactic apare problema contraindicațiilor nete sau relative. Contraindicațiile nete se referă la acele defecte sau deficiențe morfofiziologice, psihofiziologice și psihologice, care fac imposibilă practicarea în bune condiții a acestei profesiuni. Astfel, amintim : deficiențe grave ale aparatului locomotor, deficiențe grave în compartimentul senzorial (mai ales deficiențe de vedere și de auz), deficiențe grave în planul limbajului (cum ar fi balbismul), hipomnezia, hipoprosexia (deși în asemenea cazuri ar fi dificilă însăși evoluția pregătirii și formării profesionale), anumite tulburări psihice, în special psihopatiile, deoarece în caz de tulburări psihice grave (psihoze) ar fi compromis însuși procesul formării profesionale, tulburări grave de comportament (lipsă totală de control, impulsivitate excesivă, sadism, alcoolism, viață imorală etc.). În ce privește contraindicațiile relative, acestea sînt acele defecte sau deficiențe, care, deși nu împiedică fundamental desfășurarea profesiunii de cadru didactic, totuși o îngreunează, de exemplu : atenție — în special pe parametri concentrării și distribuției — scăzută, memorie mai slabă, anumite ticuri etc.

3. În legătură cu **orientarea și selecția profesională** trebuie să precizăm că, deocamdată cel puțin, nu există preocupări exprese și nici nu sînt elaborate materialele necesare (profesiogramă, metode de diagnoză speciale etc.), pentru a se realiza această activitate în domeniul profesiunii de cadru didactic. Unii autori susțin că nici nu ar fi posibilă realizarea orientării profesionale din motive de ordin psihologic, și anume, faptul că nu se poate determina practic de timpuriu, dacă un tînăr posedă calitățile necesare muncii educative, întrucît acestea se manifestă mult mai tîrziu [4].

Înainte de a prezenta punctul nostru de vedere în legătură cu această problemă, să vedem care sînt factorii care-i determină pe tineri să îmbrățișeze profesiunea de cadru didactic. Noi vom include pe toți tinerii care optează pentru diferite instituții ce pregătesc profesori în două categorii : **a)** cei care optează în mod explicit pentru profesiunea de cadru didactic și opțiunea poate fi bazată pe o multitudine de motive : dorința de a continua o tradiție a familiei, dorința de a realiza modelul profesional al unui cadru didactic mult îndrăgit în timpul școlii, dorința de a juca un anumit rol social, dorința de a lucra cu grupul de elevi, atracția pentru prestigiul social al acestei profesiuni etc. ; **b)** cei care nu optează în primul rînd pentru profesiunea de cadru didactic, ci pentru un anumit domeniu de specialitate (fizică, chimie, matematică, istorie, română etc.), pentru care au anumite aptitudini dovedite în cursul anilor de studiu în perioada gimnazială și liceală : rezultate școlare deosebite (note, medii mari) la obiectul respectiv, realizarea unor lucrări mai deosebite teoretice sau tehnico-practice, rezultatele obținute în cadrul unor olimpiade etc. Oricum, majoritatea candidaților admiși au fost printre cei mai buni elevi la obiectul respectiv în clasele din care provin.

În cadrul facultății, în cea mai mare parte a sa, procesul de pregătire profesională se desfășoară pe linia dezvoltării aptitudinilor speciale (specifice profilului respectiv) : aptitudini matematice, aptitudini literare, aptitudini pentru fizică, aptitudini pentru istorie etc. Pregătirea psihopedagogică și cea psihosocială ocupă o pondere mult prea mică în programul general de pregătire profesională, deși

[4] HUBERT, R., *Traité de pédagogie générale*, Paris, 1946, p. 623 ; v. și CERNICHEVICI, S. *Personalitatea profesorului*, în „Fundamenta paedagogiae", E.D.P., București, 1970.

această pregătire constituie nucleul central al profesiunii de educator. Sîntem puşi astfel în faţa unei situaţii oarecum paradoxale : în procesul pregătirii profesionale pregătirea de specialitate ocupă o poziţie principală, iar cea psihopedagogică şi psihosocială o poziţie secundară, pe cînd în exercitarea profesiunii cerinţele desfăşurării eficiente a activităţii educative efective solicită o coechilibrare a pregătirii psihopedagogice şi psihosociale cu cea de specialitate.

De aceea noi considerăm că, înainte de a vorbi de o orientare şi selecţie profesională pentru această profesiune, este necesar să se organizeze de aşa manieră activitatea pregătirii profesionale, încît pregătirea psihopedagogică şi psihosocială să deţină o pondere mai substanţială în programul de pregătire, cel puţin egală ca număr de ore cu cea de specialitate. Or, acest lucru considerăm că nu este posibil să se realizeze, dacă nu se produce o delimitare, în cadrul fiecărui profil, a procesului de pregătire a viitorilor specialişti în domeniul ştiinţific respectiv şi a procesului de pregătire a viitoarelor cadre didactice. Aceasta ar putea să se realizeze, ori ca secţii în cadrul aceleiaşi facultăţi, ori ca facultăţi distincte, iar planul de învăţămînt pentru viitoarele cadre didactice ar trebui să fie stabilit de o comisie a ministerului, care să cuprindă şi reprezentanţi ai disciplinei de specialitate, şi reprezentanţi ai disciplinelor psihologice şi pedagogice (psihologi, pedagogi, metodişti etc.). Dacă nu se realizează această detaşare şi conturare a unui adevărat „laborator" de pregătire profesională a cadrelor didactice, activitatea de orientare şcolară şi profesională, în cazul în care s-ar face, nu şi-ar atinge scopul, sau şi l-ar atinge doar parţial, deoarece în cadrul facultăţii, aşa cum se prezintă situaţia acum, nu sînt condiţii suficiente de dezvoltare a aptitudinii pedagogice — principalul obiectiv al procesului de pregătire profesională a cadrelor didactice. Or, în cazul în care se creează condiţii suficiente pentru pregătirea profesională a cadrelor didactice în cadrul facultăţii, se impune cu necesitate organizarea la admitere a unui examen de selecţie profesională, care să verifice „echipamentul" aptitudinal special al candidaţilor şi care să aibă un caracter eliminatoriu (aşa cum se procedează la institutele de artă, unde proba de aptitudini speciale este eliminatorie).

Acest examen de selecţie profesională trebuie organizat în mod foarte serios, desfăşurat de cadre deosebit de competente şi utilizînd probe care să verifice dacă un candidat posedă, şi la ce nivel de dezvoltare, germenii capacităţilor psihopedagogice şi psihosociale (componente bazale ale aptitudinii pedagogice). Astfel, candidaţii pot fi puşi în faţa unor anumite situaţii educative, care solicită anumite soluţii şi ei trebuie să ofere aceste soluţii, sau probe care să verifice capacitatea de a adopta un rol diferit, de a se „dedubla", analizînd o situaţie din dublă perspectivă : a sa proprie şi a unei alte persoane. Toate aceste capacităţi, pe care le găsim la candidaţi, vor fi apoi dezvoltate şi conturate pregnant în cursul pregătirii profesionale din facultăţi.

În ce priveşte orientarea şcolară şi profesională, aceasta se poate realiza atît în gimnaziu, cît şi în liceu. În gimnaziu, pe baza depistării unor elemente ce „desconspiră" aptitudinea pedagogică, elevii pot fi îndrumaţi spre diferite licee de specialitate, fază intermediară pînă la instituţiile de învăţămînt superior care pregătesc cadre didactice. În cadrul liceului, cu atît mai mult se poate analiza balanţa valorii aptitudinilor pentru obiectul de specialitate şi a capacităţilor pentru activitatea pedagogică. În cazul în care balanţa ar înclina în favoarea celor din urmă, elevii respectivi ar trebui orientaţi în mod necesar spre secţiile (facultăţile) care pregătesc cadre didactice. Evident că orientarea nu se poate realiza numai pe observaţii empirice, ci pe un studiu serios, complex care să antreneze mai mulţi factori : consilieri de orientare, organizaţiile de tineret, corpul profesoral, probe speciale de diagnoză a unor capacităţi („predispoziţii") pentru activitatea pedagogică.

(Urmare din pag. 14)

calităţi în învăţămînt. Argumentarea faptică este asigurată printr-un material ilustrativ adecvat, cuprinzînd : scheme, schiţe, fişe, tabele, planuri şi alte anexe folosite în mod judicios pe întreg parcursul lucrării. Prin toate acestea, realizatorii volumului şi colectivul de coordonare au reuşit să aducă o reală contribuţie la îmbogăţirea literaturii de specialitate privind contribuţia învăţămîntului la pregătirea forţei de muncă.

În acest sens ne declarăm întrutotul de acord cu aprecierile făcute de prof. dr. PETRE BĂRBULESCU în *Cuvîntul înainte* la această lucrare : „Poblematica largă, competenţa cu care sînt tratate diferite aspecte, soluţiile pertinente etc. recomandă volumul ca o lucrare valoroasă, menită să aducă contribuţii însemnate la aplicarea în practică a indicaţiilor partidului în domeniul învăţămîntului". Se oferă astfel tuturor lucrătorilor din acest sector, indiferent de specialitate, un cîmp deschis pentru un dialog fertil şi acţiune eficientă.

MIJLOACE DE REALIZARE A INTERRELAȚIEI FAMILIE—ȘCOALĂ ÎN EDUCAREA PROFAMILIALĂ A ADOLESCENȚILOR

Prof. emerit MARIA ELENA CATANĂ
Liceul pedagogic „Al. Vlahuță", Bîrlad

Școala pregătește tineretul pentru viață, în general, realizînd o triplă funcție: de instrucție — prin care elevii asimilează valorile fundamentale ale științei și culturii, de educație — ca acțiune de modelare a potențialului psiho-fizic a acestuia și de integrare activă și conștientă în ansamblul societății. În sfera educațională se încadrează și comportamentul social al tînărului privind integrarea sa în viața de familie. Ca mediu educogen, familia acționează asupra tînărului în două moduri: funcțional și intenționat. Privind educarea adolescentului pentru familie, la părinți primează aspectul intenționat, întrucît familia ca nucleu social îndeplinește funcții multiple, fie cu caracter biologic, fie juridic, economic, cultural și educativ. Familia apare ca centru educativ la scară redusă, manifestată prin interrelațiile comportamentale dintre părinți și copii. Atitudinea părinților în acțiunile de pregătire a copiilor pentru viața de familie este adeseori greșită, întrucît oscilează, fie mai mult spre permisivitate, fie spre rigiditate și închistare. Puține familii ale școlarilor se preocupă de pregătirea și integrarea copiilor pentru viața de familie.

ÎNVĂȚAREA ESTE O SURSĂ A VARIABILITĂȚII interindividuale, marcată în comportament, în care omul poate pătrunde într-o lume de valori specifice omenirii. Pornind de la aceste afirmații, după unele constatări desprinse din discuțiile purtate cu părinții elevilor, am considerat că este necesar să canalizeze problemele educaționale spre aspecte mai delicate, ocolite adeseori de educator. Pregătirea tineretului în școală pentru viața de familie capătă aspecte diferite legate de vîrstă, de capacitatea de înțelegere a acestuia. La clasele IX—XII aspectele educaționale devin mai ample, mai diversificate față de clasele V—VIII, datorită dezvoltării biologice și psihologice a individului. Problema educării tineretului școlar pentru viața de familie este izvorîtă din cerințele etapei actuale de dezvoltare a statului nostru, este înscrisă în normele eticii și echității socialiste. Ca profesoară am urmărit să realizez această latură educativă la elevii mei înscriind-o în planul activităților educative, prezentată diferit la clasele IX—X și XI—XII. Cu părinții elevilor de la clasele IX—X am purtat discuții axate pe probleme arătate în tabelul nr. 1.

Din **tabelul nr. 1** reiese că elevii din mediul urban au mai puține preocupări gospodărești; aceeași manifestare o au și elevii proveniți din familiile de intelectuali, iar la celelalte categorii de elevi întîlnim un aspect contrar. Analizînd bibliografia citită de elevi, am constatat o disproporție între literatura beletristică la alegere și cea științifică în raport cu literatura obligatorie indicată de profesori. La elevii din mediul intelectual domină literatura beletristică, la cei din mediul muncitoresc literatura științifică-tehnică, pe cînd literatura obligatorie este citită în aceeași măsură de toate categoriile de elevi. De aici se vede rolul activ al școlii în compensarea și completarea activităților elevilor. Școala urmărește să uniformizeze pregătirea elevilor prin materialele bibliografice indicate, fără a crea fisuri sau disproporții în volumul de cunoștințe asimilate de ei. Am mai constatat că bibliografia privind pregătirea tineretului în familie, pentru viața de familie, pusă la dispoziție de către părinți este foarte săracă.

Cu elevii claselor IX—X am dezbătut mai multe teme din care exemplific cu două dintre ele: „Cum mă ajută activitățile școlărești în pregătirea profamilială" și „Înțelegerea și realizarea armoniei școlare pozitivată pe cadrul înțelegerii și armoniei familiale". La prima temă am cerut elevilor să răspundă, prin prisma activităților personale de acasă sau de la internat, la următoarele probleme:

1. Cum văd un interior plăcut și cum știu să-l modific în raport de nevoi și de gusturi?

Tabelul 1

Ocupația părinților	Preocupări ale elevilor în vederea alegerii profesiei	Timpul pt. studiu	Activitatea suplimentară desfășurată de elevi acasă	Prietenii copiilor	Afinități față de părinți	Nr. total
Muncitori în industrie 45	a) intelectuale 9 b) tehnice 18 c) sportive 6 d) casnice 9	3—5 ore	a) literatură obligatorie 35 b) literatură beletristică, științifică 15 c) activități sportive 15 d) activități gospodărești 30 e) emisiuni tv. 10	20 cu întreg colectivul 15 fii de intelectuali 3 izolați 7 cu frații mai mari	Raport egal	45
Muncitori în agricultură 36	a) intelectuale 3 b) tehnice 21 c) sportive 3 d) casnice 9	4—7 ore	participă la toate activitățile organizate de școală și U.T.C. a) literatură obligatorie 20 b) lit. beletristică științifică 5 c) activități sportive 15 d) emisiuni tv. 15	15 cu întreaga clasă 10 cu fii de muncitori 5 izolați 10 cu frații mai mari	25 atașați de mamă 11 atașați de tată	36
Intelectuali 24	a) intelectuale 1 b) tehnice 6 c) sportive 3 d) casnice 0	4—6 ore	a) literatură obligatorie 21 b) literatură beletristică științifică 3 c) activități sportive 10 d) activități gospodărești 0 e) emisiuni tv. 24	10 prieteni cu fii de muncitori 10 cu fii de intelectuali 4 izolați	18 atașați de tată 6 atașați de mamă	114 24
Alte categorii	a) intelectuale 3 b) tehnice 0 a) sportive 0 d) casnice 6	4—5 ore	a) literatură obligatorie 6 b) literatură beletristică 3 c) activități sportive 3	9 cu toți elevii clasei	Raport egal	9

2. Cum simt nevoia să schimb vestimentația în funcție de activități în școală sau în afară de școală ?

3. Cum este atmosfera în familie la primirea unor surprize plăcute și care este atitudinea elevului ca membru al familiei ?

4. Ce se înțelege prin dar și ce semnificație are ?

5. Concluzii și recomandări.

La dezbaterea temei am constatat că doar un număr de 46 elevi au preocupări pentru înfrumusețarea interiorului privind asocierea bunurilor materiale cu necesitatea existenței unei biblioteci, ceea ce justifică corelarea activităților fizice cu cele intelectuale. Mulți dintre ei situează pe primul loc vestimentația strident ca mijloc de atracție în afara școlii. Am adus în discuție, printre trăsăturile de comportament „sinceritatea vestimentară", care este dealtfel o exteriorizare a sincerității morale și, ca atare, stridența îmbrăcămintei în atragerea atenției duce la anihilarea adevăratelor calități. Am subliniat că îmbrăcămintea elegantă este aceea care nu „sare în ochi". Marea eleganță constă în a ști să nu pari elegant. Eleganța vestimentară trebuie să se armonizeze cu eleganța comportamentală ce trebuie adaptată la anumite împrejurări din viață.

DEZBATEREA A MAI EVIDENȚIAT și un alt aspect privind dezechilibrul de timp între obligațiile de familie și activitățile strict personale ; de pildă s-a mai manifestat la un număr restrîns de copii și lipsa de sensibilitate

și afectivitate pentru cei apropiați (problema 4). I-am făcut să înțeleagă că sensibilitatea ca trăsătură umană ne apare ca o valoare detașată de alte valori (binele, frumosul, adevărul, dreptatea, munca, datoria, iubirea, onoarea) ; ea apare ca o facultate spirituală, alături de afectivitate, de rațiune și de voință și este durabilă, pentru că se realizează în întregul unei vieți. Am accentuat că prin sensibilitate și afectivitate se armonizează valorile personale ale individului, iar în societate, în familie aceste valori trebuie cultivate conștient, întrucît au importante implicații pentru viața de familie.

A DOUA TEMĂ AM DEZBĂTUT-O după următorul plan :

1. clarificarea noțiunii de armonie școlară și familială la care s-au punctat simțul măsurii și al echilibrului școlar, amiciția în munca de învățare, în activități școlărești și patriotice, prietenia între fete, prietenia între băieți, între băieți și fete ;

2. cunoașterea reciprocă a membrilor colectivului și a trăsăturilor lor (cinstea, onestitatea, discreția, fidelitatea, corectitudinea) ;

3. modele de armonie familială și influențe educative.

Dacă modelele pozitive le-am prezentat ca aparținînd unor familii, ai căror copii erau prezenți în colectiv, pe cele negative le-am citat din literatură, din viața cotidiană, popularizate prin mijloace audio-vizuale la îndemîna tuturor, accentuînd necesitatea însușirii acestor trăsături la fiecare adolescent pentru viața de familie.

Cu elevii claselor XI—XII problemele educării pentru familie au căpătat un spectru mai variat întrucît sfera de cunoștințe științifice, estetice, morale și sociale este mai largă. Acestor elevi le-am recomandat următoarea bibliografie : Victor Săhleanu — „Vita sexualis", Henz Grassel — „Tineret, sexualitate, educație", Cornelia Dumitriu — „Constelația familială și deformările ei", Valentina Liciu — „Pregătirea adolescenților pentru viața de familie", C. Maximilian — „Cîte ceva despre noi și ereditate" și „Ereditatea umană eroare și tipar".

Elevii de 17—18 ani posedă o capacitate crescută de interpretare a materialelor și de autoapreciere a activităților. Deci, autocunoașterea de sine determină și gradul de maturitate în gîndire. Am pus în discuție teme ca : dragostea și căsătoria ; educația fizică și educația sexuală ; boli sexuale în perioada adolescenței ; necesitatea igienei mentale și corporale etc. Am realizat și lecții cu caracter educativ, ca „Organele sexuale și caracterele sexuale secundare la adolescenți", „Comportamentul instinctual și comportamentul sexual", „Elemente de de comportament feminine cultivate la vîrsta adolescenței privind pregătirea fetelor pentru viața de familie".

În timpul activităților am clarificat probleme privind actul sexual, arătînd că acesta este un comportament instinctual, care în lumea animală reprezintă rol reproductiv, dar la om trebuie înțeles sub forma rolului social ; că acest comportament, pe lîngă reacțiile globale asupra evenimentului, poate stabili legături între mai multe „modele mintale". Actele de comportament social legate de sexualitate cer intervenția întregii personalități umane, intervenția nervoasă a cortexului cu zone inhibitoare, memoriale, asociative, declanșare a comportamentului global implicate în afectivitate. Afectivitatea are fundamentări neurologice și hormonale.

Elevii adolescenți înțeleg în mod științific comportamentul sexual la om, ca un act conștient, controlat de cea mai înaltă formă de organizare a materiei — cortextul cortical. Atunci conștientul uman ascultă de principiile realității, care înseamnă comportare adecvată, rațională, în conformitate cu normele sociale. „Conștiința umană" trebuie înțeleasă de adolescenți în sensul sociologiei și eticii" ca o instanță psihologică" de deliberare, ținînd seama de normele sociale. Elevul adolescent, prin dezbaterea acestor teme, a desprins corelația dintre comportamentul uman conștient și rațional.

În tema a doua s-au conturat acțiunile metodico-educative privind educarea adolescentului pentru viața de familie și în cadrul orelor de biologie. Cunoscînd legile eredității, elevii din clasele a XII-a își completează problemele în legătură cu bolile ereditare transmise prin sexualitate. S-a accentuat necesitatea identificării la timp a tarelor în anumite familii, în oprirea procreației, pentru a se evita nașterea unor indivizi cu defecte fizice și psihice, cu erori înscrise în metabolism, cu tulburări mintale — deci anomalii ereditare. În cadrul ultimei teme s-au aprofundat trăsăturile ca delicatețea, supletea, farmecul, sinceritatea, slăbiciunea, cultivate în perioada adolescenței necesare cristalizării și purificării sentimentelor, trăsăturile care înmănuncheate, justifică comunicarea spirituală, „iubirea" viitoarei soții și mame.

CONCLUZII. Corelația familie-școală este un puternic factor social, ce influențează pozitiv educația pentru familie a tineretului școlar, prin cooperare, orientare și pregătire prealabilă. Această corelație concură la promovarea valorilor moral-sociale ale tineretului. Ambivalența funcțională și bidirecțională școală-familie este concretizată în procesul de educare a tineretului școlar, realizînd convergența dintre logic și legic în normele etice de conduită familială. Ca atare, problemele educaționale profamiliale ale adolescenților ocupă un loc central și parcurg trei etape : etapa informativ-formativă, etapa

succesivă, etapa realizării unei independențe a factorilor educaționali școală-familie. Prima etapă teoretică este necesar să înceapă de la cele mai mici vîrste. Etapa a doua reprezintă formarea afectiv-emoțională a individului, dirijarea afectivă, pozitivă spre acceptarea fenomenelor și faptelor educației. Formarea unei atitudini corecte, exprimînd și modalitățile comportamentale, caracterizează a treia etapă. Atitudinea, sub influența componentei afective, nu se învață, ci trebuie să fie dirijată atît de membrii familiei, cît și de profesori.

ACTIVITĂȚI ORGANIZATE DE LABORATORUL DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Prof. RADA SFETCU, Pitești

Familia este cea care, în colaborare strînsă cu școala, sub directa și competenta îndrumare a ei, contribuie din plin la cunoașterea personalității complexe a elevilor, a particularităților psiho-fizice ale lor, la cultivarea înclinațiilor și aptitudinilor, la educarea atitudinii corecte față de muncă, la formarea concepției științifice despre lume și viață, a sentimentelor și convingerilor moral-politice și patriotice. De modul cum școala știe să conlucreze cu familia depinde reușita sfatului de orientare școlară și profesională acordat elevilor, eficiența lui, punerea de acord a năzuințelor, aspirațiilor, disponibilităților elevilor cu nevoile de forță de muncă pe plan național și în profil teritorial, cu cerințele progresului material și spiritual al patriei noastre.

Pe această linie și-a organizat activitatea laboratorul județean de orientare școlară și profesională Argeș. Au fost necesare, însă, găsirea celor mai eficiente mijloace de atragere a familiei ca partener activ, în acțiune, punerea la dispoziția sa a cît mai multor mijloace de cunoaștere a copiilor, de influențare pozitivă a lor, de scoatere a familiei de sub influența sentimentelor și mentalităților învechite, depășite din punct de vedere social, privind orientarea școlară și profesională a tinerei generații.

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ a avut în vedere posibilitățile largi pe care le are familia, dar care n-au fost, nici pe departe, explorate. Una din formele de activitate comună școală-familie, sistematic folosită de laboratorul nostru, au fost **întîlnirile** cu familiile elevilor claselor terminale (VIII), la care au participat reprezentanți ai liceelor, care pregătesc forța de muncă necesară economiei noastre naționale și a județului Argeș — mine, petrol, gaze, construcții civile și industriale, utilaje chimice.

Aceste întîlniri au fost temeinic pregătite de către școli, în vederea cunoașterii elevilor, a potențialului lor de ordin intelectual, aptitudinal și atitudinal, a aspirațiilor lor. Laboratorul județean de orientare școlară și profesională a furnizat date cu privire la prognoza dezvoltării economico-sociale la nivel național și județean, stabilită la Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român.

Pe baza unei atente și profunde analize, s-au prezentat părinților aspirațiile copiilor, posibilitățile lor, dacă ele corespund sau nu cerințelor pregătirii forței de muncă. Directorii liceelor industriale au prezentat unitățile de învățămînt respective, profilele în care pregătesc specialiștii, locul pe care-l ocupă în economia județului nostru, perspectivele pe care le au viitorii absolvenți. Expunerile au fost însoțite de o serie de materiale de informare : foi volante, pliante, monografii, prezentarea unor aspecte ale procesului instructiv-educativ din școli, prin intermediul mijloacelor tehnice moderne. Asemenea întîlniri s-au ținut într-o mare parte din școlile generale ale municipiului Pitești și comunele județului (Școala generală nr. 9 Pitești, Școala generală din Colibași, Școala generală din Mărăcineni, Școala generală din Mihăești ș.a.). Acțiunea a fost cu atît mai convingătoare, cu cît ea a contribuit în mare măsură la formarea unei opinii de masă a părinților, privind problemele majore ale orientării școlare și profesionale. Aceasta a reieșit din caracterul activ al ședințelor, părinții exprimîndu-și dorința de a veni cît mai des în rîndul lor, de a fi ținuți la curent cu date privind personalitatea copiilor lor, funcție de aceasta, cu sfatul nostru de orientare.

Ședințele s-au continuat cu consultații acordate părinților, răspunsuri la întrebări formulate individual.

O PRIMĂ CONCLUZIE ESTE ACEEA CĂ, atunci cînd activitatea de orientare școlară și profesională este concretă, diferențiată și individualizată, cînd participă toți factorii de educație direct răspunzători, eficiența ei nu întîrzie să se arate. Pentru a asigura participarea tuturor factorilor de educație în acțiunea de orientare școlară și profesională, o preocupare a laboratorului nostru este atragerea întreprinderilor economice în calitatea lor de coparticipante la pregătirea cadrelor și de beneficiare ale forței de muncă. Participarea lor am conceput-o prin organizarea de întîlniri cu elevii claselor terminale (a VIII-a, a X-a, a XII-a) cu reprezentanții întreprinderilor, urmate de vizite în întreprinderile respective. La pregătirea și desfășurarea unor astfel de acțiuni laboratorul nostru a avut sprijinul Comitetului municipal al U.T.C. Intenționăm ca astfel de acțiuni să le extindem și în rîndul părinților.

Activitățile cu părinții, elevii și întreprinderile economice au fost precedate de o altă formă de activitate a laboratorului privind asistența psihopedagogică acordată cadrelor didactice pentru îmbunătățirea metodologiei acțiunii de orientare școlară și profesională. Amintim numai una din formele inițiate de laborator — **simpozioanele** pe teme de orientare școlară și profesională ca, de pildă, „Modalități de orientare școlară și profesională" — activitate ținută la nivel de comună (Com. Tigveni, com. Slobozia-Popești), urmînd faza pe județ. Această formă de activitate a suscitat interes deosebit în rîndul cadrelor didactice, le-a mobilizat la o activitate științifică, de cercetare, iar comunicările au scos în evidență preocupările serioase pe care le au cadrele didactice în acest sens.

La aceste coordonate trebuie să fie raportate toate lecțiile, indiferent de obiectul de învățămînt, orele de dirigenție, toate acțiunile educative, activitățile de colaborare cu familia — acest factor de pondere mare în orientarea școlară și profesională.

Acțiunile de orientare școlară și profesională la nivelul județului și în unitățile de învățămînt au un caracter concret, ele vizînd necesarul forței de muncă raportat la planul de școlarizare. Eficiența orientării școlare și profesionale în județul Argeș se concretizează în realizarea planului de școlarizare și în integrarea absolvenților în producție. Astfel, în anul 1979 au intrat în producție un număr de 2 165 absolvenți ai treptei I de liceu, 2 370 s-au înscris la școli profesionale, iar 3 915 urmează treapta a II-a a liceului. În ianuarie 1980, 2 003 absolvenți de școli profesionale au fost integrați în producție.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și activitatea productivă — domeniu de explorare științifică

Proces definitoriu al societății contemporane, integrarea învățămîntului cu cercetarea și activitatea productivă are multiple trăsături de originalitate și concepții novatoare în țara noastră. Integrarea, ca „principiu director", cum este definită în documentele de partid beneficiază de un *model politic*, de unul *juridic* și tinde să-și constituie un *model educațional* specific, astfel încît să devină praxis global, adică proces generic al societății noastre, capabili (prin completitudine și adîncime) să conducă la o calitate nouă a întregii pregătiri și asimilări active a noilor generații. Prin lucrarea sa *, Lazăr Vlăsceanu ne propune o viziune posibilă asupra celui de-al treilea model — cel educațional — deslușind îndeosebi implicațiile pe care le au deciziile politice din anul 1973 și 1977 privind așezarea mai fermă a școlii noastre (ca realitate pedagogică) pe principiul modern al integrării.

Subsumîndu-și demersul ideii de fond potrivit căreia integrarea poate atinge cote superioare de optimalitate și performanță numai în măsura în care factorul uman își descifrează rosturile și dobîndește o nouă „conștiință pedagogică" (deci nu rămîne doar strategie organizațională în sine sau doar formă instituțională), autorul avansează o concepție sociologică și pedagogică ea însăși novatoare, traversată de concepte noi și de argumente subtile, dinamizante în raport cu viziunile clasicizante, învechite, despre educație. Aparent, lucrarea pornește de la structuri pentru a sfîrși în modele de proiectare a acestora. În esență însă, întreaga analiză este centrată pe problematica umană a integrării, îndeosebi pe cea a corpului profesoral. De aceea, constituie, cred, un excelent cîmp de referință pentru renovarea necesară a gîndirii pedagogice pe care o posedă cadrele didactice confruntate cu cerințele noi ale unei profunde transformări, cum este aceea a integrării.

Desigur, hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în țara noastră a constituit un moment de reală și semnificativă cotitură în strategia integrării. **Dar acumulările erau** deja produse, anul 1968 adusese o nouă viziune asupra școlii noastre. Totodată, pe măsură ce însăși practica se constituia, s-au reevaluat mereau tradițiile progresiste ale gîndirii și experienței pedagogice românești, astfel încît noua strategie a integrării avea să se afirme ca produs superior al unei întregi serii de procese cumulative anterioare. La aceasta se adaugă prelucrarea critică a experiențelor întreprinse pe plan internațional. Pledînd pentru o înțelegere mai largă, în plan istoric și referențial, a genezei strategiei integrării în țara noastră (ceea ce implică și tratarea cumulativă a conștiinței pedagogice pe care o au cadrele noastre didactice), nu minimalizez un demers atît de meticulos pregătit cum este cel pe care îl realizează

Conf. univ. dr. Aculin CAZACU

(Continuare în pag. 36)

* LAZĂR VLĂSCEANU, *Decizie și inovație în învățămînt. Explorări teoretice și empirice privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția*, E.D.P., București, 1979.

PERFECȚIONAREA RELAȚIEI EDUCATIVE PROFESOR—ELEVI, PROBLEMĂ A CALITĂȚII ÎNVAȚĂMÎNTULUI

Dr. MARIN CĂLIN

În preocupările responsabile și angajante pentru cunoașterea mai largă a interacțiunilor dintre profesor și elevi în diversitatea situațiilor de predare-învățare, din punctul de vedere al perfecționării în continuare a procesului educativ în școala noastră, cu deosebire perfecționarea raporturilor de colaborare și cooperare între educatori și educați, precum și a unor strategii de accentuare a ipostazei elevului ca subiect al propriei sale formări, conceptele și problemele care privesc acțiunea umană nu pot să nu-și găsească o reflectare. Sursa acestei preocupări este însăși relația dintre teoria educației și unele din domeniile mai recente ale cunoașterii — teoria normelor și a valorilor acțiunilor umane, logica deontică și deontologia. Caracterul stimulator pe care îl creează aceste domenii de cunoaștere în abordarea aspectelor normative ale relației educative este demn de subliniat, oferind cadrelor didactice solide temeiuri de reflecție și conduită, în intenția de a construi și prevedea cît mai exact efectele acțiunilor educative și a elimina pe cele nedorite. Supunem atenției, din această perspectivă a ridicării calității educației — obiectiv pregnant evidențiat de lucrările Congresului educației și învățămîntului — cîteva dintre problemele și aspectele perfecționării relației educative.

1. NORMATIVAREA ACTULUI EDUCATIV. În primul rînd, credem că nu este greșit, dacă considerăm că acțiunile educative pot fi privite ca o formă aplicată de cunoaștere științifică în pedagogie. Esența acțiunilor educative este realizarea scopurilor urmărite. Acordul între acestea (între esență și scop) ne conduce la înțelegerea utilității elementului normativ al actului educativ din punctul de vedere al comunicării pedagogice și al rolului acesteia în desfășurarea relației educative. După cum se cunoaște, însă, acest element al actului educativ necesită încă eforturi susținute de clarificare. În examinarea acestuia întîlnim reactualizarea unor tendințe de filozofie a educației, considerate cîștiguri ale pedagogiei clasice. În gîndirea pedagogică a lui I. A. Comenius, J. J. Rousseau, A. Diesterweg, K. D. Ușinschi, noțiunilor de normă și regulă în actul educativ li s-a acordat o atenție specială, potrivit cu modul de a înțelege personalitatea educatorului, însemnătatea ei din perspectiva funcționalității umaniste a relației educative. În contrast cu această optică se prezintă însoțirea relației de numeroase porunci și interdicții severe, ascultarea sau respectul față de educator fiind un efect unilateral al acestora [1].

În pedagogia românească interbelică, dintre cei care au exprimat reflecții în legătură cu acest element al actului educativ, se remarcă Dimitrie Todoran. El a reluat, în repetate rînduri, ideea că normativul în pedagogie înseamnă „modul cum pot fi atinse anume rezultate în funcție de obiectivele fixate" [2]. Un asemenea mod „derivă din cunoașterea științifică a individualității umane și a liniilor și direcțiilor de forțe spirituale care definesc o comunitate de viață" [3]; adică, „din studiul obiectiv al realităților fenomenale" [4]. Acest mod, subliniază Dimitrie Todoran, nu este altceva decît norme de activi-

[1] cf. J. F. HERBART, *Prelegeri pedagogice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976, p. 16—19.
[2] DIMITRIE TODORAN, *Individualitate și educație*, Editura didactică și pedagogică, 1974, p. 21.
[3] *Idem*, p. 383.
[4] DIMITRIE TODORAN, *Educație și pedagogie*, Tipografia Cartea Românească, Cluj, 1943,

tate practică, unele referitoare la formularea scopului educației și la învățare, altele privind evaluarea acțiunilor educative. Nu este locul să ne ocupăm pe larg aici de aceste reflecții ; am făcut-o altădată [5]. Ceea ce dorim să punem acum în evidență este existența unei alte corespondențe în explicarea normativității actului educativ decît cea invocată, și anume, corelarea acestui element cu structura educației în contextul unei deschideri a analizei implicațiilor deontice ale limbajului în funcționalitatea relației profesor-elevi în învățămînt. Considerăm că structura actului educativ este capabilă să genereze comportamente de tip normativ reușite sau incompetente și deviate (cele care încalcă reguli de acțiune educativă verificate sau în vigoare).

În același timp, această structură condiționează suficiente motivații care ne permit să ne conformăm regulilor acestui act, iar prin interiorizare să aibă valoarea deprinderilor profesionale. Se poate vorbi aici de reguli tehnice (de procedură) privind organizarea și conducerea procesului de însușire a cerințelor formulate de profesor către elevi sau a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de către aceștia, de reguli privind productivitatea și evaluarea învățării sau a comportamentului profesorului și elevilor, a interacțiunilor dintre ei în cadrul procesului instructiv-educativ.

Desigur, contextul acestei corespondențe enunțate a elementului normativ al actului educativ necesită o explicație mai amănunțită, pe care nu este necesar să o dăm acum. Recurgem doar la două mențiuni. Alegerea uneia sau alteia dintre regulile realizării actului educativ se conduce după strategii (preferințe) în corespondență și cu structurile de personalitate, iar actul educativ poate fi considerat un punct de incidență între necesitatea educativă și libertatea profesională. În mod deosebit, prin această din urmă mențiune avem în vedere că regulile procesului educativ nu sînt numai restrictive și limitative. O regulă sau o normă a educației este și o manifestare concretă a libertății profesionale (în înțelesul de modele preferențiale de acțiune) într-un cîmp nedeterminat de posibilități. Libertatea profesională este o asimilare a normativității actului educativ și transformarea acesteia într-un instrument de acțiune, precum și o negare a regulilor constrîngătoare.

2. LIMBAJUL PEDAGOGIC ȘI CONCEPTELE DEONTICE. O situație educativă are și un caracter deontic pe care o descriem prin „este permis" (se poate), „este interzis" (nu este îngăduit), „este obligatoriu" (trebuie). Normativitatea actului educativ cuprinde în acest sens reguli de acțiune în vederea unui scop (ceva să fie făcut sau evitat). Prin ele ne manifestăm ca profesori atitudinea față de elevi, constrîngătoare sau inadecvată individualității sau structurii acestora de personalitate. S-a ajuns relativ tîrziu și greu la surprinderea acestor relații dintre limbajul pedagogic și conceptele deontice în vederea unor contribuții constructive la discutarea ei. Se cunoaște că studiul sistematic al conceptelor teoriei educației este mai puțin dezvoltat decît al ideilor generale în acest domeniu. Sînt foarte puține, dacă nu lipsesc chiar, studiile aprofundate de tipologie asupra conceptelor pedagogice, dicționarele de pedagogie elaborate în ultima vreme neputînd fi, după părerea noastră, integrate în această tematică de cercetare.

Structura și utilizarea normativă a limbajului sînt în pedagogie cel mai puțin cercetate. O explicație a acestei situații ar putea fi faptul că această temă de studiu este o preocupare relativ recentă și aparține logicii deontice. Sînt puțini logicienii cu preocupări și în pedagogie. O altă explicație ar putea fi complexitatea domeniului și lipsa de preocupare din partea pedagogilor. Într-o primă aproximație putem distinge în limbajul pedagogic conceptele valorice (scop, obiective, conținut, rezultate), conceptele deontice normative (cerințe, reguli, prescripții, interdicții, obligații), conceptele acțiunii (metode, mijloace, forme), conceptele deciziei și opțiunii (comenzi, alegere, preferințe), conceptele evaluării (bun, rău, frumos, urît, indiferent, just, drept). Actul educativ este, prin urmare, încărcat cu cerințe, ordine, obligații, interdicții, atitudini, evaluări. Fundamentarea teoretică a acestei încărcături a limbajului actului pedagogic rezultă dintr-un demers cognitiv conjugat cu aspectele normative și axiologice ale interrelațiilor dintre profesor și elevi.

Cînd o cerință pedagogică este exprimată în propoziții ca „trebuie", „este interzis", „este permis", „se impune", „nu trebuie omis", ea are întotdeauna ca raționalitate (ca temei) o valoare acțională și o judecată de constatare (de adevăr). În acest mod enunțurile pedagogice se pot bucura de autoritate (de recunoaștere) în ochii elevilor : dacă au ca fundament valorile de scop și adevăr. Potrivit acestei accepțiuni, perfecționarea relației profesor-elevi reclamă un interes legitim atît față de conceptele și problemele care privesc teoria normelor și teoria valorilor acțiunilor umane, cît și deontologia conduitei educatorului. Ne punem întrebarea, în acest sens, dacă există vreo legătură între conceptele acestor teorii și comunicarea pedagogică, știut fiind că în structura acesteia identificăm momentul anticipativ, cu valoare de „model" de urmat și momentul real, acțional

[5] v. *Atribute ale educației în societatea socialistă multilateral dezvoltată*, în „Revista de pedagogie", 1, 1975 ; *Normă și normativitate în actul educativ*, în „Revista de pedagogie" 2, 1979.

propriu-zis. Pentru a schița un răspuns este necesar, după opinia noastră, să distingem relația educativă organizată de către profesor ca demers acțional din considerente etice față de relația educativă dictată de considerente deontice. Aceasta din urmă operează numai cu termeni ca „necesar", „posibil", „imposibil", în timp ce comportamentul educatorului și al celor aflați în atenția sa poate fi descris și apreciat prin termeni de „bun", „frumos", „drept", „urît" etc. Punctul de sprijin al acestor demersuri educative îl constituie, evident, cerința (necesitatea) educativă morală și estetică. Potrivit acestei distincții, nu orice nesocotire a unei cerințe — obligații sau dispoziții formulate față de elevi trebuie să ducă neapărat la sancțiuni. Intervine „permisiunea" sau „indiferența". În consecință, întrebuințarea conceptului de obligație cu implicație de pedeapsă prezintă interes din punctul de vedere al depășirii ei. În accepțiunea sa, permisiunea semnifică o alegere între alternative (pentru cel educat); semnifică însă și o ierarhie de comenzi (ordine) din partea educatorului. Atunci cînd, prin conținutul lor, cerințele pedagogice creează o situație educativă cu două sau mai multe scopuri de atins, elevul este silit să opteze pentru unul din ele, întrucît scopurile respective nu pot fi atinse simultan. Tocmai de aceea, unui elev îi vine destul de greu să hotărască asupra unei linii de conduită pe care o dorește mai mult.

3. FUNCȚIA ȘI IMPORTANȚA CERINȚELOR PEDAGOGICE. Rezultă, așadar, că acțiunea și comunicarea pedagogică se sprijină pe numeroase cerințe formulate de către educator, care, prin conținutul lor exprimă: un ordin, respectiv o dorință (vreau), o promisiune (se va avea în vedere), o decizie (s-a hotărît), o interdicție (nu este permis), o obligație (trebuie), o indiferență (ceea ce nu este nici obligatoriu și nici interzis), o indicație sau un avertisment în vederea unui scop (ceva să fie făcut sau evitat), după cum s-a spus mai înainte. La origine, prin cerință s-a înțeles o exigență care înseamnă „a cere", „a pretinde", „a impune" ceva ce e de dorit într-un anumit mod, și anume, într-un mod categoric, imperativ. Immanuel Kant și Emile Durkheim s-au ocupat pe larg, fiecare din punctul său de vedere, de acest înțeles al cerințelor în raporturile umane [6]. Cu timpul cerința s-a identificat cu termenul de obligație în înțelesul de constrîngere sau datorie (ceea ce trebuie făcut) ca o normă generală de conduită. Putem vorbi, deci, de un larg evantai de cerințe pedagogice, care însoțesc demersul educativ: cerințe — obligații care solicită sau prevăd un anumit comportament spre a fi urmat; cerințe — aspirații care impulsionează dorința de reușită; cerințe — comenzi sau dispoziții care angajează și atrag după sine faptul aprecierii sau al sancțiunii. Prin aceste cerințe exercităm „presiunea" noastră ca educatori asupra elevilor, justificată sau nu de situațiile educative care au generat-o. În relație cu aceste categorii de cerințe pedagogice elevul se poate găsi în cîteva ipostaze: se autoidentifică total sau parțial cu ele, sau poate obiecta împotriva lor.

Prin ce element al mecanismului relației educative se ajunge la un astfel de efect? Cum ajunge elevul să subscrie la un scop sau altul avut în vedere printr-o cerință cuprinsă în comunicarea pedagogică? Aici sînt două aspecte cu mari implicații de ordin educativ privind comunicarea pedagogică și comportamentul elevilor și anume, așa cum remarcă un logician al raționamentelor imperative, „una este să ți se ordone, să ți se ceară, să fii rugat sau sfătuit să faci un lucru și cu totul altceva este să accepți acel ordin, cerere, rugăminte sau sfat" [7]. Dificultatea în comunicarea pedagogică constă tocmai în conștientizarea elevilor asupra semnificațiilor cerințelor pedagogice, cu condiția ca însuși profesorul să înțeleagă pe deplin funcția pe care aceste cerințe o îndeplinesc, indiferent de forma pe care o îmbracă, și anume, cerințele pedagogice sînt instrumente raționale de ghidare a conduitei umane.

Întrebuințarea de către profesor a uneia sau alteia dintre formele cerințelor pedagogice trebuie să urmărească, în primul rînd, înțelegerea de către elevi a ceea ce li se spune sau li se cere să facă și, deci, un indicator al reușitei profesorului este faptul că elevii ajung a fi conștienți de ceea ce urmăresc prin executarea uneia sau alteia din cerințele pedagogice și subscriu pe deplin la ele. În acest fel, acțiunea ce trebuie executată și rezultatul vizat constituie aspectul-cheie într-o cerință pedagogică. Din acest motiv sîntem de părere că relația dintre constrîngerea și libertatea îngăduită propusă de rigorismul pedagogic este limitată. „De obicei, scria J. F. Herbart, copiii acceptă de bună voie multe măsuri restrictive, atunci cînd aceste măsuri privesc chestiuni precise și fixe și cînd alături de ele rămîne încă destulă posibilitate pentru manifestarea voinței lor" [8].

Diversele situații educative ne dovedesc, dimpotrivă, că nu întrebuințarea de către profesor a cerințelor pedagogice într-un singur sens (acela al imperativității) este eficientă, ci una inferențială (de trecere de la o cerință la alta, într-un context educativ determinat) se dovedește necesară și oportună. Adică toate categoriile

[6] cf. *Critica rațiunii practice*, Editura științifică, București, 1972, p. 120, 171, 176; *Les règles de la méthode sociologique*, Ed. a VIII-a, Paris, 1927, p. 26, 111.

[7] cf. HECTOR NERI CASTANÊDA, *Imperative Reasonings*, în „Philosophye and Phenomenological Rechearch", vol. 21, nr. 1, 1960, p. 21—49

[8] J. F. Herbart, *op. cit.*, p. 17.

de cerințe pedagogice trebuie folosite ca mijloace raționale de ghidare a conduitei elevilor. Ele trebuie folosite pentru a face pe elev să reacționeze în lumina anumitor rațiuni, sau datorită lor. Rațiunile care stau la baza actelor de conduită cerute printr-o cerință pedagogică sînt valide, numai dacă exprimă un context de fapte, de scopuri sau decizii individuale cu sens de acceptare și hotărîre de a efectua actul cerut de către educator și în care există posibilitatea unei explicitări a lor, chiar dacă aceasta nu este întotdeauna posibilă în amănunțime. În cazul că nici unul dintre elevi nu este de acord cu una din formele cerințelor exprimate față de el, profesorul poate recurge la un limbaj pedagogic descriptiv, acela de a explica individual sau întregului grup școlar de ce trebuie efectuat actul cerut. Prin acest limbaj urmărim să conducem grupul școlar la a crede în adevărul exprimat de către cerințele formulate către el. Nu putem să ignorăm acest aspect al comunicării pedagogice. Îl considerăm esențial pentru un climat de cooperare între profesor și elevi. Cerințele — imperative nu sînt suficiente în procesul educației și cu atît mai mult cerințele excesive, care cer destinatarului mai mult decît se poate cere de la el în mod rezonabil, sau cerințele absurde care au la bază o presupoziție factuală falsă sau o imposibilitate din punct de vedere logic sau fizic. Cerințele imperative, la care se recurge deseori, au doar rolul de a contribui la impulsionarea unei acțiuni avute în vedere.

În realizarea diverselor acțiuni instructiv-educative sînt necesare și alte cerințe. Este nevoie să distingem și să utilizăm cerințele pedagogice care exprimă valori deziderative sau intenționale, al căror scop este de a determina grupul școlar să întreprindă și să realizeze o anumită acțiune. Asemenea cerințe pun în mișcare dorința și voința celui solicitat să realizeze o acțiune ordonată sau recomandată, pentru că sînt în măsură să ghideze conduita executantului, făcînd apel la rațiunea sa. În consecință, imperativitatea actului educativ, recunoscută și întrebuințată des de către profesor, trebuie și este în măsură să fie asociată cu o rugăminte, un sfat, o invitație sau o indicație, efectele educative rezultate de pe urma ei ilustrînd sau probînd corectitudinea și adecvarea sa la un scop urmărit, inclusiv la un mod specific de execuție, într-un anumit timp programat de către profesor și pe o perioadă de valabilitate determinată pentru elevi.

Această concluzie finală a considerațiilor expuse surprinde de fapt elementele componente ale cerinței pedagogice: sursa cerinței și destinatarul ei, scopul urmărit, modul de prezentare și de execuție (individual sau colectiv), timpul în care este programată și perioada de valabilitate. Profesorul trebuie să fie conștient de această structură a cerinței pedagogice, succesul său în raporturile cu elevii fiind condiționat de mînuirea cu pricepere a funcționalității acestei structuri pedagogice. Cunoașterea îndeaproape a aspectelor funcționale ale acestui element important al relației educative face parte din orizontul de gîndire și înțelegere a fiecărui cadru didactic, reprezentînd una din condițiile ridicării nivelului său de pregătire pedagogică, de perfecționare neîntreruptă a comportamentului său în relație cu elevii, indiferent de specialitatea pe care o predă.

COPIII ȘI LITERATURA DE AVENTURI — VALORI ETICE ȘI FUNCȚII EDUCATIVE

SANDA ȘTEFĂNESCU
Biblioteca municipală „M. Sadoveanu" — secția pentru copii

Aventura: ce noțiune ambiguă! Întîmplare, extraordinar, neprevăzut, eroism, curaj. Robert Louis Stevenson spunea că „aventura este ceva cu care se întîlnește fiecare".

Acest cuvînt „aventură" — din toate anchetele, sondajele, testele — este pe buzele tuturor copiilor. Noțiunea lor despre el este justă; ei utilizează cuvîntul ori de cîte ori sînt în căutarea unui ro-

man, a unei povestiri pe care ar dori s-o citească.

Unii afirmă — și este regretabil — că literatura de aventuri are o importanță strict comercială. Alții o ignoră sau o privesc ca un gen literar periferic, fără importanță, fără valoare educativă. Ca dovadă voi cita pe Constantin Ciopraga într-un articol apărut în „România liberă", intitulat „Literatură și cultură" : „Romanele polițiste sau de aventuri în care triumfă epicul pur, adică anecdota, pot delecta dar nu cultivă. Sînt ca jocurile de artificii : deconectează, amuză, însă nu lasă urme".

Pentru a vedea unde se greșește cînd se privește astfel literatura de aventuri trebuie să fac o precizare și să încerc — fără pretenții deosebite — o definiție.

ÎN PRIMUL RÎND EXISTĂ, să nu uităm, o literatură de aventuri, diferită de literatura polițistă și de cea științifico-fantastică. Nu trebuie și nu pot fi confundate, fiecare din ele au caracteristici proprii care nu ne dau voie să le substituim una alteia. Confundîndu-le, putem ajunge să minimalizăm rolul amîndoura, și să tragem concluzia — falsă — că ambele nu fac altceva decît să deconecteze, fără a lăsa nici o urmă.

„Aventura" este mai mult decît o manieră de a povesti, iar deosebita ei căutare în rîndul preadolescenților și adolescenților mă îndreptățește să afirm că este **un gen literar viabil**, care nu rămîne deloc fără urme pentru cititor.

Prin literatura de aventuri, în adevăratul înțeles al cuvîntului, ar trebui să înțelegem acele scrieri în care acțiunea este totul, în care se face trecerea de la lumea basmului la realitate, fără a renunța la extraordinar, în care lumea viziunilor se împletește cu realitatea. Eroul acestor scrieri învinge nu datorită miracolului, ca în basme, ci cu iscusința minții, prin propriile lui calități sufletești și trupești : inteligență, curaj. Ea — literatura de aventură — răspunde la un întreg șir de întrebări născute din setea de a cunoaște.

Într-adevăr copiii — și mă refer la preadolescenți — admiră și iubesc tot ce este măreț, bun, eroic, extraordinar. Toate acestea îi emoționează în mod deosebit, dar numai atunci cînd le simt prezența sub o **formă concretă**, care se adresează sufletului lor cu energia și ardența proprii vîrstei lor. Eroii acestui tip de povestiri izbutesc să-i cucerească prin aceea că ei sintetizează nevoia de a acționa, de a se realiza prin acțiune.

Literatura polițistă și cea de ficțiune, științifico-fantastică este și ea agreată de copii, dar mai puțin decît cea de aventuri, deoarece preadolescentul nu poate urmări întotdeauna argumentele teoretice, uneori științifice, nici analizele psihologice pretențioase, el fiind atras în primul rînd de epic.

Se mai poate afirma că pasiunea pe care o manifestă copiii pentru cărțile de pură aventură, încă de la 9—10 ani, nu e întîmplătoare, un capriciu sau rezultatul unei influențe superficiale și nici rodul unui imbold exterior. Explicația acestei pasiuni este simplă : copilul are la vîrsta preadolescenței un plus de energie care îl îndeamnă să acționeze. De aceea, personajele care îl cuceresc sînt cele care-i seamănă și răspund acestei energii : oameni activi, energici, care nu se tem de greutăți, care își îndeplinesc totdeauna visurile fără să precupețească nici un efort.

SE POATE RELEVA că în actualele condiții de dezvoltare a societății noastre, cînd progresul tehnico-științific, automatizarea, electronizarea, cibernetizarea înlocuiesc tot mai mult vechile tehnologii mecanice, cartea deține un rol preponderent, chiar dacă noua epocă, a electronicii, ne oferă atît de bogat o civilizație prin imagine. Această observație îmi permite să afirm că tocmai hrana spirituală — prin carte — prezintă cea mai mare atracție pentru copii și cea mai necesară. Din experiența proprie dobîndită în activitatea de bibliotecar al unei secții pentru copii pot afirma că „hrana spirituală" cu cea mai mare căutare la această vîrstă — preadolescența — este tocmai literatura de aventuri.

Marii scriitori de-a lungul timpului au înțeles mai bine decît am putut reda motivele pentru care copiii iubesc „aventura" și au creat pentru ei opere cu adevărat nemuritoare, modele ale genului. Aș putea enumera zeci de nume, dar cred că sînt semnificative : R. L. Stevenson, J. Verne, Scott, Cooper, K. May, J. London, Wells, Poe, Defoe, Dickens, Al. Dumas, Sienckievics, Fewaco. Remarc însă că în literatura română, deși pot cita destule lucrări, literatura de aventură — în înțelesul pe care l-am stabilit — este încă neîndestulător reprezentată. Autori ca : Radu Tudoran, R. Theodoru, Ioan Dan, Tudor Popescu, C. Chiriță, Mămuceanu și alții sînt totuși prea puțini. Și cîtă nevoie se simte de astfel de lucrări !

Copiii cer să fie duși pe aripile fanteziei în lumea de oameni generoși și îndrăzneți care străbat globul pămîntesc în lung și în lat, cer să fie cuceriți de personaje cu calități extraordinare ca Cyrus Smith, Dik Sand, Robinson Crusoe, Winnettou, Anton Lupan...

Conflictele romanelor și povestirilor de aventuri, bazate pe acțiunile oamenilor plini de calități, optmiști și curajoși conțin surse inepuizabile de perfecționare a eului celor care se pregătesc să devină oameni mari (adulți). Strădania lor de a imita în viață eroul preferat stă la baza cristalizării personalității lor de mai tîrziu, la formarea acelei „armături morale"

fără de care, cum spune Maurice Debesse, este imposibilă o ierarhizare a valorii oamenilor.

Este nedrept să se creadă că literatura de aventuri nu poate vehicula simboluri sau că nu poate să pună în mișcare resorturile cele mai profunde ale sufletelor. Dimpotrivă, sînt convinsă de valoarea ei de necontestat, pentru că face pe cititor să participe cu toată capacitatea lui afectivă și intelectuală la acțiune, îndemnîndu-l să se solidarizeze cu principiul binelui, cu virtutea și să se bucure de înfrîngerea răului.

O carte bună de aventuri pusă în mîna copiilor îi va ajuta să cîștige încrederea în posibilitățile omului, să cîștige tărie și perseverență în lupta cu greutățile, le va sădi în suflet credința reușitei în viață. Iată de ce ar trebui încurajată pasiunea pentru cartea de aventuri.

Or, la noi, faptul că nu s-a tranșat definitiv și diferențiat semnificația literaturii „de aventură" și „polițistă" se poate remarca chiar și din titlul unei colecții editoriale — **Aventura**, în care nu s-au publicat decît romane polițiste. E drept avem și colecții editoriale care încearcă această diferențiere și publică cărți de aventuri : **Delfin, Cutezătorii.**

Colecția **Biblioteca contemporană**, sub egida Editurii „I. Creangă", publică romane, uneori de aventuri cu eroi copii. Unele dintre ele sînt deosebit de atractive, palpitante : Ion Rațiu — **Enigma florii albe** ; Al. Mitru — **Bastonul cu mîner de argint**, Ion Grecea — **Prizonier la 9 ani.**

A EXISTAT O COLECȚIE a Editurii tineretului — **Clubul temerarilor** — ale cărei cărți apărute în tiraj de masă, cu acțiuni palpitante, erau citite cu plăcere de copii. Nu toate, însă, se ridicau la un grad artistic corespunzător.

Sînt și cărți zise de aventuri, scrise fără cunoașterea Universului și preocupărilor copiilor, cu un stil încîlcit, care nu atrag, nu comunică : V. Chiriac — **Zinele călătoresc cu acceleratul**, Al. Șahighian — **Coiful de aur.**

Ar fi minunat ca Editura „Albatros", prin colecția sa **de la 5 la 9**, care se autodefinește ca : „o colecție de lecturi pasionante, educative, pentru toți cititorii tineri, de la 9 la 99 de ani" să publice carte de aventură.

Consider că decisivă pentru formarea concepției etice, estetice, a tineretului este vîrsta preadolescenței. Dacă la această vîrstă nu învățăm copiii să vibreze la contactul cu valorile etice și estetice nu putem să formăm pe tînăr ca pe un om de gust, ca pe un iubitor și creator de frumos.

Și ca o concluzie a acestor rînduri, voi cita din G. Coșbuc, din prefața antologiei **Povești din copilărie** : „Ca să poți povesti copiilor trebuie să-i iubești, trebuie să cauți a le pricepe firea și lumea aparte în care trăiesc — să știi să cobori pînă la nivelul personalității lor, considerîndu-i ca și pe oamenii mari".

UN MEDIU ȘCOLAR AMBIANT ASIGURA TRECEREA LA O NOUĂ CALITATE

Prof. GHENA DOBRE
directorul Școlii generale Bujoru, jud. Teleorman

O experiență didactică e greu de evaluat, mai ales atunci cînd nu se referă, strict, la procente de promovare, de note bune și foarte bune, sau la valorile materiale realizate de elevi în ateliere și pe loturile școlare.

Ergonomia școlară nu se relevă, exhaustiv, decît pe viu. Intuindu-i rolul deosebit în educarea elevilor, în formarea unor deprinderi morale și estetice, am căutat s-o aplicăm la Școala generală Bujoru, județul Teleorman, la un colectiv relativ mic, cu 18 cadre didactice și 331 elevi.

Am pornit de la ideea că în spațiul nostru școlar, putem și trebuie să le oferim elevilor altceva decît au acasă. Așa s-a născut un proiect ce presupunea transformarea unui local vechi, impropriu procesului de învățămînt, care a împlinit veritabila vîrstă de 100 de ani și care trebuie demolat, cum spuneau cei mai mulți.

CONDUCEREA ȘCOLII a considerat că un local de școală poate fi transformat cu bani puțini, dar cu multă investiție de inteligență și hărnicie. Și am trecut la treabă : profesori și învățători, elevi și părinți, hotărîți să întinerim localul școlii. Șantierul școlii a devenit el însuși o școală, atît pentru

profesori și copii cît și pentru părinții lor, pentru toți oamenii din comună, veniți cu mic și mare să îmbrace în haine noi bătrîna școală. Și am reușit, astfel, să dăruim comunei noastre un local modern de învățămînt.

Să gîndești — să muncești — să construiești, iată ideea care ne-a călăuzit în realizarea unei ambianțe plăcute, a unui mediu construit pe armonie și ordine desăvîrșită. Am renunțat la „domnia" albului monoton, reținînd doar zece la sută din culoarea clasică, realizînd în fiecare clasă o cromatică diferită : crem, vernil, bleu, culori pastel.

Firește, pentru proiectul nostru aveam nevoie de meseriași cu înaltă clasă în arta zugrăvitului. Și i-am găsit printre părinții copiilor. În prezent, cele 8 săli de clasă, din care două sînt laboratoare și patru cabinete interdisciplinare, nu seamănă una cu alta. Cu culoarea predominantă din fiecare sală, am armonizat mobilierul, perdelele, sistemul de camuflaj, ușile, ferestrele. În această ambianță se află portrete ale marilor personalități, citate celebre, fără încărcătură de prisos, realizînd o atmosferă elevată, o concepție clară, științifică, în care modelăm elevii noștri, cadrele de mîine, oameni înnoitori de care societatea are atîta nevoie.

Asemenea spațiu, fără îndoială că, formează deprinderi de comportament civilizat, simț estetic, impun elevilor respect, grijă, iar autogospodărirea a venit de la sine. Prezența hîrtiilor împrăștiate sau a petelor de cerneală pe mobilier nu s-a mai făcut simțită de mai mulți ani de zile. În toate încăperile școlii nu se face curățenie decît o singură dată pe săptămînă, și aceasta de către elevi cu aspiratorul. Iată și secretul „casei" : nu se intră decît cu papuci trași peste pantofi, așa cum se cuvine în marile lăcașuri. Nu am rămas însă aici. Cu ajutorul obștii satului, am adus apa în școală, în toate laboratoarele, pe coridoarele școlii, deși comuna nu este canalizată. Am amenajat pentru elevi și o baie, la ale cărei servicii recurg elevii, după orele de atelier, de practică în agricultură, de educație fizică. În acest context, efectuarea serviciului de către personalul școlii a devenit anacronic. Acordîndu-le încredere, elevii își rezolvă singuri și cu deplin succes problemele de ordine și disciplină în timpul recreațiilor sau între schimburi. Tot ei intervin și atunci cînd un elev (caz foarte rar, exceptînd motivele de forță majoră) lipsește de la școală.

Cadrul estetic ar rămîne însă o simplă formalitate, dacă n-ar sluji obiectivelor majore ale politicii școlare a partidului și statului nostru : pregătirea pentru muncă și viață a elevilor, educarea lor în spiritul muncii, cantitatea și mai ales calitatea cunoștințelor.

ÎN PROBLEMELE DE CONȚINUT am început cu modelarea noastră, a educatorilor. În ultimii zece ani, nici un cadru didactic de la școala noastră n-a lipsit decît bine motivat, n-a fost sancționat pentru abateri, pentru că așa ceva nu s-a săvîrșit. Din 18 cadre didactice, 15 sînt din comună, dintre care 10 provin din foștii elevi ai școlii. Noua relație educator-elev are astfel, ca bază stima și încrederea, se cimentează în procesul educației permanente, la clasă ca și după orele de curs. Astfel, în ultimii 10 ani nici un elev neșcolarizat, nici un absolvent al clasei a VIII-a în afara unei forme de învățămînt postgimnaziale.

Satul ajută școala, elevii și cadrele didactice participă, pe parcursul vacanțelor, atunci cînd este nevoie, la lucrările agricole. Pe suprafețele lucrate în acord global am realizat în ultimii ani 8 500 kg porumb boabe și 42 000 kg sfeclă de zahăr în cultură neirigată. Aș mai adăuga că toți elevii școlii noastre au obținut, începînd din 1975, medii de trecere la liceele din județ sau din țară la care s-au prezentat. Fenomenul repetenției la clasele I-IV a fost lichidat, în fapt, începînd din 1978. Dealtfel, media la lucrările scrise date de brigăzile de îndrumare și control ale Inspectoratului școlar Teleorman, au fost, de fiecare dată, peste 7, inclusiv la clasele V-VIII.

Se mențin aceste deprinderi în timp ?

Avem confirmarea că **da.** Elevii noștri se comportă ca atare și în familie și pe stradă și la liceele pe care le urmează. În acest context s-au impus, în timp, cîteva observații privind atitudinea elevilor în laboratoare, în cabinete, în sălile de clasă, pe coridoare sau în curtea școlii. Am merge pînă acolo cu afirmația încît am spune că au dobîndit simțul unei posesii, al unei proprietăți, în înțelesul cel mai exact al cuvîntului. Lasă convingerea că tot ceea ce există trebuie păstrat și dezvoltat pentru că le aparține și, deci, nu este nevoie de măsuri coercitive pentru a manifesta deprinderi de buni gospodari. S-a modificat astfel nu numai relația profesor-elev, dar și cea dintre elev-elev. Mai mult, cînd apare o neglijență din partea unui elev mai mic, nu se recurge la o apostrofare verbală, ci totul se rezolvă prin gesturi simple, printr-o înțelegere tacită. Prevederile cuprinse în regulamentul de ordine interioară au fost preluate de elevi, au devenit deprinderi de comportament și nu reguli teoretice de urmat.

Impresionează ordinea desăvîrșită în laboratoare, începînd cu halatul nelipsit, așezarea aparatelor și a materialului folosit pentru experiențe. Și în acest caz, elevii își distribuie ei înșiși sarcinile. Un exemplu : dacă știu că în ora următoare vor avea o lecție practică de laborator, vor numi unul sau doi elevi care să răspundă de procurarea materialului necesar. Sau pe lotul școlar, pen-

tru lucrările de întreținere curente, acționează din proprie inițiativă. Pe asemenea fapte ne întemeiem convingerea că factorii educaționali favorabili s-au inclus în tehnologia didactică și de aici în personalitatea elevilor, toate exprimate, printr-o atitudine nouă, motivată, printr-o nouă calitate a actului instructiv-formativ.

SÎNT FOARTE MULȚI PĂRINȚI care, la lectoratele școlare sau cu alte prilejuri, au mărturisit că elevii au solicitat și s-au impus pînă la urmă, ca acasă, camera de lucru să fie modificată în sensul ambianței optime pentru învățătură. Iată de ce credem că experiența la care ne-am referit a fost pe deplin reușită, favorizînd, sigur, asimilarea cunoștințelor, formarea elevilor ca oameni, ca personalități complexe. Iată deci motive care dau satisfacție cadrelor noastre didactice, oameni obișnuiți ai zilelor noastre, modelatori de oameni noi pentru ziua de mîine, a unor oameni care nu numai la catedră, ci și în viața lor de zi cu zi, onorează o nobilă profesiune — aceea de educatori.

Am prezentat faptele mai mult în alb, nu pentru că, aici, la Școala generală Bujoru, s-a atins perfecțiunea. Este firesc să privim și să valorificăm critic munca noastră. Altfel nu ne-am împlini menirea și am exclude progresul. Fiind vorba de prezentarea unei experiențe, am înfățișat, în exclusivitate, valențele pozitive, și acestea pasibile de perfectat. Considerăm însă că ergonomia școlară, atunci cînd este realizată competent și nu rămîne o valoare în sine, slujește în modul cel mai deplin scopurilor didactice. Considerăm, de asemenea, că sîntem pe un drum bun pe care am mers, deja, destul de mult, dar în același timp trebuie să recunoaștem că mai avem multe de făcut.

ASPECTE ALE EDUCAȚIEI SEXUALE

Prof. dr. PAVEL PETROMAN

În ansamblul actelor și acțiunilor organizate și desfășurate în școală și în afara ei, cele menite să-i ajute pe elevi să înțeleagă structura și funcțiile normale ale organelor genitale, necesitatea unor relații corecte între persoanele de sex diferit, în acord cu normele etice ale societății, ocupă un loc preeminent. Ele se realizează în contextul general al educației, ori al acelora ce sînt organizate special individual, în grup, diferențiat, în raport cu sexul și vîrsta. Problemele de educație sexuală, sarcinile propriu-zise ale acesteia se rezolvă nu numai atunci cînd apar, cînd sînt evidente, ci permanent, avînd un caracter profilactic, preventiv. Implementarea lor contribuie la formarea personalității elevului, dezvoltarea ei armonioasă și echilibrată sub aspect sexual, afectiv și moral și, tot așa cum pregătim tineretul pentru muncă și viață, nu vom eluda pregătirea sa pentru viața de familie pentru trăirea ei la nivelul parametrilor impuși de societatea socialistă.

ESTE ȘTIUT CĂ TRĂINICIA UNEI FAMILII depinde nu numai de existența unui cuplu sănătos și matur din punct de vedere biologic, ci și din punct de vedere psihologic, etic și social. Însușirea unor comportamente de acest fel presupune învățare și, asemenea învățării în general, ele nu se pot realiza accidental, ci în consens cu cerințele, principiile și metodologia instrucției și educației, adaptate obiectivelor și sarcinilor ce le incumbă educația sexuală. Informațiile privind sexualitatea, însușirea lor, precum și a unor priceperi și deprinderi nu se realizează de la sine, ci, adesea, în raport cu modelul, modelele ce le oferă părinții, frații, prietenii, grație motivelor intrinseci — curiozitatea, aspirația spre model, diferită în raport cu vîrsta și sexul, emulația provocată de aceasta și angajarea profund simțită în rețeaua reciprocității (după J. S. Bruner) — motivației, în general. Neglijarea motivelor intrinseci, modelele negative pe care le-ar putea oferi, fără să vrea, chiar membrii familiei, prietenii și cunoscuții stimulează copiii și tinerii, îi împing să înceapă viața sexuală prea devreme, acțiune pernicioasă și periculoasă pentru sănătatea și dezvoltarea lor în perspectivă.

E necesar însă să ținem seama că educatorii naturali acționează în această direcție cu destulă grijă și parcimonie, cu foarte multă prudență, deseori în nici

un fel, iar cei calificați, din diverse motive, informează elevii sau nu-i informează, acționează cu rezerve din nepricepere, ori pentru că își fac scrupule, deși rezolvarea științifică a acestor probleme, desfășurarea corectă a actelor și acțiunilor specifice educației sexuale ar putea contribui într-o măsură mai mare la sprijinirea tinerilor în parcurgerea etapelor marilor transformări morfologice, fiziologice și psihologice, fără zguduiri puternice, fără crize și implicit la stăpînirea instinctului sexual în forma eliberării lor spirituale, care-l ridică la rangul de „homo sapiens" ca element al societății umane.

Ajutați ori nu, sprijiniți de cei dintîi sau de noi, științific, sistematic și permanent în cadrul procesului de învățămînt, prin mediile de informare, în școală sau acasă, elevii ori elevele dobîndesc adesea o instrucție anumită în domeniul educației sexuale, nu rareori premisele priceperilor și deprinderilor indispensabile la o anumită vîrstă și unui anumit sex. Pentru edificare am recurs la completarea unui chestionar lansat în rîndul elevilor de la liceele din județul Timiș — industriale (585), agroindustriale (207) pedagogic (47), sanitar (53), economic (11), matematică-fizică (217), filologie-istorie (117), în total 1217 elevi, din care: 683 fete și 534 băieți. La întrebarea: „Ce ai citit în domeniul problemelor de educație sexuală" completată cu: „Ce părere aveți cu privire la calitatea informării?" răspunsurile primite le prezentăm în tabelul de mai jos.

PROBLEMELE MENȚIONATE, destul de numeroase, dacă avem în vedere și altele pe care nu le-am mai consemnat, întrucît apar la un număr redus de elevi, au fost caracterizate ca: bune, interesante, corespunzătoare, teoretice, științifice, greoaie, puțin inteligibile, rare, greu de procurat, inadecvate, necorespunzătoare, procurate de la colegi, părinți, biblioteci, cu destulă greutate. Numărul cărților și revistelor citite ori consultate este mai mare și variat în ordine descrescîndă la elevii de la liceele: sanitar, pedagogic, filologie-istorie, matematică și fizică, agroindustrial, economic, industriale, fapt care relevă dependența surselor de informare de specificul preocupărilor, accesul la surse și specialiști. Interesele elevilor cresc în raport cu vîrsta și sexul; fetele par mai curioase, deși cunosc și consemnează mai multe lucrări decît băieții, în majoritatea cazurilor. Există însă un număr apreciabil de elevi care nu au citit nimic. Lipsa de informare, fie și numai la nivelul reproducerii titlurilor, caracteri-

Nr. crt.	Lucrarea	Numărul de elevi					
		X		XI		XII	
		F.	B.	F.	B.	F.	B.
1	Educația sexuală	17	25	43	36	38	44
2	Probleme de educație sexuală	8	29	74	85	102	124
3	De vorbă cu tinerii	65	72	84	92	98	62
4	An 20 de ani	5	9	13	33	101	110
5	Tineri căsătoriți	—	4	32	34	81	92
6	Cartea fetelor	15	2	73	10	59	11
7	Femeia și etapele vieții ei	—	—	2	3	53	15
8	Adolescentul de azi familia de mîine	11	19	59	73	109	83
9	Sexologia	4	7	82	54	34	45
10	Medicina în familie	11	5	17	38	29	64
11	Revista „Sănătatea"	15	28	43	32	19	34
12	Almanahul „Femeia"	5	12	19	4	84	35
13	Revista „Știință și tehnică"	45	73	18	69	35	87
14	Educație, tineret, sexualitate	2	5	4	8	18	12
15	Cartea tinerilor căsătoriți	—	—	3	11	24	17
16	Viața sexuală	8	15	19	42	33	61
17	Igiena intimă a femeii	10	—	18	1	59	4
18	Manuale de anatomie și fiziologie	73	82	101	110	120	150

zării lor succinte ține în cea mai mare parte de colectivul pedagogic, de un anumit liceu, în cadrul căruia majoritatea elevilor chestionați nu cunosc nici o sursă. Cînd cadrele didactice s-au preocupat personal de aceste probleme, cînd au antrenat familia, personalul medical în realizarea informării, rezultatele sînt vizibil altele. Cu certitudine că la propaganda unor asemenea cărți au putut contribui elevii înșiși, fapt evident din consemnarea titlurilor cărților citite, la mai mulți elevi aceleași în aceeași unitate, clasă. Se impune să reliefăm că, din diverse motive, o bună parte dintre elevi nu au trecut la surse nici măcar manualul de biologie, cu toate că în cadrul acestuia elevii au putut găsi o informare suficientă față de manualele de odinioară, după cum nu s-au referit la revistele care circulă printre ei și tratează asemenea probleme. „Știință și tehnică", în mod deosebit. Dar, chiar dacă am considera că elevii au citit toate lucrările, mai mult le-au studiat și au acumulat diverse informații cu privire la aspectele anatomo-fiziologice și sociale, o adevărată conduită umană în privința relațiilor dintre sexe poate fi realizată numai prin educație și cultură, prin înțelegerea și cunoașterea reală a fenomenelor fiziologice și acceptarea necesităților psihomorale în întreținerea lor.

Încercînd să corelăm răspunsurile de la această întrebare cu cele date întrebării : „Ce vreți să știți cu privire la educația sexuală ?", constatăm că, deși aparent aceiași elevi au folosit surse numeroase de informare, trădează interesul și curiozitatea exacerbată față de anumite probleme de natură fiziologică, uneori socială, chiar o anumită experiență, unele carențe ale educației realizate pe linia promovării abstinenței, relevării cu primordialitate a pericolului contactului sexual, consecințele acestuia — bolile venerice — și nu înțelegerea momentului potrivit, corolar al maturității și responsabilității sociale, încercarea de a pune educatorii în încurcătură, în situația de a le vorbi deschis despre aspecte ale educației sexuale peste care au trecut, pe semne prea ușor, ori pur și simplu le-au ocolit. Răspunsurile le considerăm sincere, demne de a fi luate în seamă cu atît mai mult, cu cît au fost consemnate fără să fie semnate și, după caz, în prezența unui profesor sau profesoare, de regulă diriginta ori dirigintele, medicul școlar, ceea ce a diminuat în mare parte blocajul și a sporit considerabil consemnarea lor cu dezinvoltură. Enumerăm o parte din ele : (vezi tabelul de mai jos).

ÎNTREBĂRILE ELEVILOR AU FOST GRUPATE în jurul celor menționate ; ele nu au avut de fiecare dată formularea consemnată de noi ; am optat pentru întrebările formulate cît mai adecvat și pe cît a fost cu putință științific. După cum rezultă cu ușurință din simplitatea cu care sînt formulate, acestea revelează curiozitatea dublată de o oarecare informare în domeniul educației sexuale, dacă luăm în considerare noțiunile cu care operează în formularea lor. Curiozitatea este aproape identică la băieți și la fete și crește proporțional cu clasa, în funcție de natura și individualitatea sexului.

Nr. crt.	Întrebarea — natura ei	băieți	fete
1	Comportarea reciprocă — băiat fată ; fată-băiat	320	423
2	Cînd începe maturitatea	312	284
3	Cînd aș putea să am un prieten	315	215
4	Igiena organelor sexuale	219	214
5	Cum ne putem feri de bolile venerice	314	263
6	Cînd poate începe viața sexuală	273	187
7	Cînd ar trebui să citim pentru a ști cînd și cum ne putem întemeia o familie	148	197
8	De ce nu se editează lucrări speciale consacrate educației sexuale sub titlul : „Ce știm și ce ar trebui să știm despre noi"	311	243
9	Cum poate fi evitată sarcina	216	84
10	Care este repartizarea zonelor de excitație pe suprafața corpului	194	135
11	Care sînt urmările viciului solitar (masturbației, ipsismului, onaniei)	178	62

Nr. crt.	Întrebarea — natura ei	băieți	fete
12	Cum pot fi preîntîmpinate și stăvilite poluțiile nocturne	194	7
13	Cînd poți avea un copil	83	145
14	Cum se explică faptul că unele femei nu pot avea copii	32	84
15	În ce condiții poate fi dirijată sarcina	130	44
16	Ce înseamnă libido	58	29
17	Se știe precis cînd apare menarha	—	117
18	Care sînt cauzele misoginiei	102	135
19	Cum poate fi depistată perversitatea sexuală	39	74
20	Ce sînt pornirile libidinale falice	24	15
21	Ce este copulația	19	12
22	În ce condiții apare fatigabilitatea sexuală	53	8

Comportarea băiat-fată interesează pe cei mai mulți, întrebarea este cît se poate de firească, specifică vîrstei, corespunde momentului în care atît fetele, cît și băieții își caută un prieten, un confident în sensul cel mai bun. Tot acum, dorința de a fi cu orice preț, dorința de a i se recunoaște personalitatea, de a fi maturi, de a intra în compania adulților se concretizează în întrebarea „Cînd începe maturitatea?" Discutată sau nu, lămurită în mai mare, ori în mai mică măsură, problema educației sexuale preocupă, în egală măsură, fetele și băieții, caracterul intim al ei; pudoarea și reticența își spune totuși cuvîntul; elevii știu încă prea puține cu privire la ceea ce este și ar trebui să fie igiena sexuală, dispun de prea puține priceperi și deprinderi de a o realiza în consonanță cu prescripțiile științei. Credem că nu se insistă îndeajuns cu prilejul predării-învățării acestui capitol din științele biologice, după cum nici în cadrul altor acțiuni din contextul cărora sînt excluse ori eludate asemenea probleme, ceea ce nu e nici firesc și nici logic.

Întrebarea „Cînd poate începe viața sexuală?" preocupă, de asemenea, băieții și fetele din clasele a XI-a și a XII-a, cu deosebire; e perioada în care adolescenții iubesc și trăiesc puternic dragostea, citesc cărți și vizionează spectacole, educatorii încep să le vorbească despre putința de a-și întemeia un cămin. Suita întrebărilor ce urmează, începînd cu întrebarea a 8-a arată, curiozitatea și calitatea informării, obiectul întrebării ține mai mult de orgoliul și infatuarea acelora care au citit și s-au informat, iar acum întreabă din postura omului superior. Oricum, asemenea întrebări trebuie să primească un răspuns cu ajutorul lor, al nostru, al medicilor ori al bibliografiei recomandate în acest scop. Niciodată nu trebuie să se facă prea mult caz și să nu se supraestimeze valoarea ori nonvaloarea sensului sau ținutei unei întrebări. Răspunsurile elevilor la întrebarea noastră sînt totuși cît se poate de naturale și constituie dovada faptului că educația sexuală nu poate, nu trebuie limitată la precepte morale ori la enunțarea a tot felul de interdicții. Nu există întrebări cărora educatorul să nu le poată răspunde; e necesar însă să răspundem corect, cu solicitudine, ținînd seama de particularitățile psihice, de vîrstă și sex, iar capitolele din manualele de științe biologice rezervate acestor probleme se impun a fi abordate comprehensiv și cu toată seriozitatea, pentru a-i pregăti și sprijini pe toți și pe fiecare să se autoinformeze și să se autoeduce. Se știe însă că atît prima, cît și a doua sînt consecințele instrucției și educației temeinice consecvente și perseverente. Oricare ar fi întrebarea, oricare ar fi problema, obiectul și rezolvarea ei trebuie abordate științific, în așa fel, încît să le permită elevilor să înțeleagă odată cu fenomenul fiziologic și responsabilitatea sa în societate.

La o altă întrebare cuprinsă în chestionarul nostru: „Ce crezi că s-ar impune să realizăm în vederea pregătirii tale pentru viața de familie?" — răspunsurile au fost diverse, ele cuprinzînd propuneri ingenioase cu privire la formele de organizare și desfășurare a educației sexuale, prin care am putea realiza sarcinile sale. În acest sens am desprins următoarele:

a) Lecțiile de științe biologice să nu treacă peste aspectele educației sexuale, dimpotrivă, ori de cîte ori apar, să fie explicate pe înțelesul tuturor și al fiecăruia.

b) Orgănizarea și desfășurarea unor lecții speciale care să fie ținute diferențiat — băieți-fete — cu sprijinul profesorilor care predau științele biologice, diriginților și medicilor.

c) Înființarea unor cercuri consacrate pregătirii pentru viața de familie, în cadrul cărora să fie dezbătute problemele fundamentale ale familiei, modul în care poate fi întemeiat un cămin, factorii care contribuie la consolidarea și prosperitatea ei.

d) Programarea unor cicluri de conferințe care să fie ținute de specialiști, în cadrul cărora să se explice diferențiat, sistematic, cu prioritate problemele de igienă sexuală necesare, corespunzător fiecărei etape din viață, atît pentru băieți, cît și pentru fete.

e) Asigurarea bibliografiei selective, a cărților, prin lectura cărora elevii să poată realiza autoinformarea, autoeducația în domeniul sexologiei.

f) Editarea unui manual care să abordeze problematica pregătirii tînărului pentru viața de familie.

g) Inițierea unor cursuri speciale pentru tinerii care urmează să se căsătorească etc.

Din răspunsuri rezultă că pregătirea pentru viața de familie revine prioritar familiei celor în cauză, care, dacă au anumite nedumeriri, vor consulta medicul, ori lucrările în care ar putea găsi răspunsurile la întrebările lor. O bună parte din elevii chestionați propun ca asemenea dezbateri să fie realizate în cadrul emisiunilor teleradio pentru tineret. Multe din aceste sugestii sînt demne a fi luate în seamă, dovadă că și în cazul educației sexuale, elevii pot deveni coparticipanți activi și lucizi în procesul propriei lor formări.

Răspunzînd întrebării : „Cînd crezi că ți-ai putea întemeia un cămin ?“ — ca vîrstă, peste 70% din eșantionul care a completat chestionarul menționează 23—25 ani, iar ca apreciere generală, aceasta a fost exprimată laconic de un număr impresionant, după cum urmează : „Cînd ai o pîine asigurată“, „Cînd ai o meserie“, „Cînd ai terminat o facultate“, „După ce ai efectuat serviciul militar“, „Cînd ai consimțămîntul părinților“, „Cînd poți să-ți vezi de cămin singur, evident împreună cu soțul sau soția“, „Cînd te simți în stare să crești un copil sau mai mulți“, „Cînd ai certitudinea că poți răspunde în fața oricui pentru tine și pentru membrii familiei tale“. Unele dintre ele, menționate sau nu, scot în evidență maturitatea elevilor, înțelegerea aspectului social al întemeierii căminului. Se remarcă pe această linie răspunsurile elevilor din clasele a XII-a și, în parte, chiar ale acelora din clasa a XI-a. Oricum, chiar dacă cele ce s-au întreprins în domeniile educației sexuale, nu au avut întotdeauna caracterul medico-psihopedagogic și social, studierea obiectelor cuprinse în planul de învățămînt, educația primită în familie și amîndouă cu aportul mass-mediei au exercitat înrîuriri favorabile asupra individualității elevului. La alte întrebări, cum ar fi : „De la cine ați primit primele indicații în domeniile educației sexuale ?“ — majoritatea celor care au răspuns consemnează în ordine : mama, tata, frații, dirigintele, prietenii, medicii școlari, în timp ce o altă categorie destul de numeroasă menționează apodictic : „de la nimeni“, „m-am informat singur“ etc.

PORNIND DE LA EXPERIENȚA MAI MULTOR COLEGI și de la cea personală, de la analiza răspunsurilor elevilor din eșantionul chestionat, considerăm că ar trebui să avem în vedere următoarele :

1) Problemele educației sexuale se impun tot mai mult atenției cadrelor didactice. Ele trebuie tratate și explicate în contextul educației generale și niciodată ca scop în sine.

2) Cadrele didactice cu sprijinul personalului medical sînt datoare să asigure asistența pedagogică necesară organizării și desfășurării tuturor acțiunilor organizate cu elevii și părinții în domeniul educației sexuale. În acest scop se impune : **a)** căutarea unor forme adecvate cît mai variate de organizare a educației sexuale, **b)** desfășurarea lor diferențiată : băieți-fete, **c)** organizarea unor acțiuni comune ale copiilor cu părinții, **d)** asigurarea unei bibliografii selective pentru părinți și elevi etc.

3) Educația sexuală trebuie să vizeze cu prioritate formarea familiei, pregătirea tînărului pentru viața de familie, pentru calitatea de soț, soție, tată sau mamă.

4) În toate cazurile instrucția și educația realizate în această direcție trebuie orientate în vederea pregătirii tinerilor pentru autoinstrucție și autoeducație.

5) Călirea psihică, înțelegerea faptului că, așa cum nu avem parte de tot ce vedem și auzim, de tot ceea ce ne place, tot astfel nu putem să ne bucurăm și să acționăm potrivit tuturor pornirilor instinctuale, tentațiilor vieții, chiar atunci cînd am putea profita de ingenuitatea celui în cauză ; e necesar să rezistăm, să ne abținem, fiindcă sîntem oameni și, în puterea cu care știm să ne reținem de la tot ceea ce ne-ar putea dezonora, constă liniștea și, uneori însăși viața, cursul ei firesc.

6) Problemele de educație sexuală trebuie puse de fiecare dată cu circumspecție, precauție, deoarece punîndu-le fără nici o solicitudine, întîmplător, cînd este și nu este cazul, riscăm să stimulăm interesul tinerilor pentru ele și să-i abatem de la alte probleme, schimbîndu-le preocupările și direcțiile normale de acțiune.

7) Urmărirea consecventă a elevilor, realizarea unei cunoașteri complexe cu ajutorul metodelor psihopedagogice cunoscute, descoperirea celor care se mas-

turbează, ori a celor cu înclinații spre perversitate etc., tratarea lor cu ajutorul medicului.

Educația sexuală, realizarea sarcinilor complexe ale acesteia angajează, alături de școală, toți factorii responsabili. Nici în acest domeniu școala nu-și mai poate asumra singură îndeplinirea lor, de facto, nu a făcut-o nici pînă acum. În această situație este imperios necesar să o facă mai mult, ținînd seama că dispune de personal calificat.

(Urmare din pag. 23)

Lazăr Vlăsceanu. Relev doar că — așa cum dealtfel și premisele teoretice ale lucrării recenzate ne arată — viziunea continuistă asupra legăturii dintre decizie și inovație își află o puternică întemeiere în praxisul educațional din țara noastră.

Revin, acum, la tema centralității factorului uman (profesional) în cadrul integrării, căreia i se cansacră — explicit — trei mari capitole (4, 6 și 7). Autorul demonstrează convingător nu numai necesitatea, ci și posibilitatea concretă a implementării inovației în învățămînt, atît ca prelungire a deciziei politice, cît și ca act al creativității în cîmpul educațional. Merită o atenție deosebită această idee, pentru că este argumentată solid și pentru că impune reflecția către responsabilitatea cadrului didactic în raport cu propria sa funcție socială. Pentru că mai departe ne demonstrează că integrarea nu poate rămîne doar un deziderat general, ci trebuie să devină praxis nemijlocit, un mod de a fi al experienței educaționale, o stare generică, de definiție, a învățămîntului nostru, un cadru al optimizărilor succesive și al performanței superioare în pregătirea noilor generații. Lucrarea are, așadar, un mesaj profund, care stimulează resurse de gîndire și acțiune, îndeamnă la profunzimi de reflecție în raport cu tot ceea ce reprezintă activitatea educativă în țara noastră.

Conștient de deschiderile către acțiune pe care le aduce demersul său, autorul adoptă un construct conceptual inovat, în care socioanaliza îi servește și pentru reconstrucții ideatice vis-à-vis de fondul național clasic al pedagogiei ca știință. Lista conceptelor introduse ar fi prea lungă pentru a o menționa aici, dar încerc să cred că autorul a îndrăznit (poate și pentru că unele concepte i s-au relevat ca noi doar prin forma lor lingvistică, nedisociind explicit între „termen" și „concept") să contribuie la o „revoluție paradigmatică" (în sensurile pe care le dă T. S. Kuhn paradigmei). Îndrăzneală teoretică perfect necesară și de dorit, nu numai pentru că mulți n-o au, ci îndeosebi pentru că este indispensabilă creației autentice, poate conduce uneori și la relative decalaje metodologice, cum se întîmplă și în cazul acestei lucrări. Mă refer la conciliere a încercată între viziunea sistemică și cea cauzală (acesteia din urmă corespunzîndu-i în speță capitolul 8), de altfel, posibilă, lar susținnută doar parțial în lucrarea pe care o analizez. Poate și pentru că în registrul considerațiilor sale metodologice autorul racordează determinismul la sistemele globale (raportul mod de producție — mod de educație, în cazul său), lăsînd pentru modelele cauzale doar un spațiu de referință particular, în care conceptul de cauză se depărtează cumva de înțelesurile originare, pe care ar trebui să le absoarbă din principiul determinismului.

Oricum, propunînd modele perfect coerente în fiecare dintre analizele sale, autorul aduce reale puncte de vedere noi, care nu sînt doar rod al vreunei „imaginații pedagogice" (pentru a-l prelucra, cumva trunchiant pe Wright Mills), ci se bazează pe o temeinică, largă și sistematică referință la cea mai bună literatură contemporană a problemei, din țara noastră și din alte țări. Încît, pe o astfel de bază, însăși construcția unor decalaje este deosebit de profitabilă, este un cîștig științific neîndoielnic, ce confirmă caracterul didactic-contradictoriu al cunoașterii autentic științifice. Lazăr Vlăsceanu are capacitatea de a nu se eschiva în fața problemelor metodologice grele, de o mare complexitate. Intră activ în dialog și confruntare, elaborează propoziții demonstrative și concluzive. Întreaga carte este o pledoarie pentru inovare, atît în învățămînt (ca praxis), cît și în teorie, în științele educației. Dealtfel, cele două planuri sînt inseparabile și cu atît mai desuetă ne apare maniera unora de a-și moderniza doar limbajul, atîta timp cît nu înțeleg noutatea praxis-ului educațional, sau de a analiza un praxis nou, revoluționar, recurgînd la un spațiu conceptual învechit, condamnat parcă la o maligină încremenire epistemologică.

În sfîrșit, lucrarea pe care o recenzez construiește spații aplicative exprese, conduce la planuri acționale, atît globale (care antrenează dimensiuni ale politicii generale în domeniul învățămîntului), cît și particulare (care redau multiple posibilități de inovare profitabilă calitativ la nivelul micro-social și pedagogic al școlii liceale). Nimeni nu va găsi în lucrare „rețete" de acțiune pentru a „îmbunătăți" integrarea. Dealtfel, cine ar cere rețete în acest sens ar dovedi din capul locului că nu înțelege sensurile majore ale unui proces atît de adînc, de revoluționar, cum este cel al integrării. Consecvent cu opțiunile sale de principiu, autorul își deschide demersul către praxis prin oferta unui mod de a gîndi problemele în termeni actuali, un mod incitant și solicitant. Decizia concretă în raport cu o fază sau alta a integrării, cu a problemă sau alta, la nivelul școlii, la nivelul instanțelor particulare de decizie, presupune și o investiție de creativitate pedagogică din partea fiecăruia, o angajare a gîndirii proprii, care refuză orice spirit rutinier. „Schimbarea practicii educaționale tradiționale" (pentru a prelua o expresie din carte) este o operație de o mare complexitate, la realizarea căreia autorul lucrării contribuie substanțial, pe calea sesizării explicite a implicațiilor practice pe care le au enunțurile sale teoretice. Dacă ar fi depășit cadrul acestor „implicații practice" ar fi oferit rețete care i-ar fi mulțumit poate pe unii (mai puțin obișnuiți să gîndească ei înșiși), dar ar fi trădat spiritul activ, dinamic, al întregii lucrări, eșuînd într-un soi de pozitivism disimulat. Autorul nu se trădează însă și face un bun serviciu practicii educaționale printr-o pledoarie energică pentru un nou „etos pedagogic".

Lucrarea conține numeroase deschideri teoretice și practice implicite, dar și deschideri explicite în capitolul final. Refuzînd să fie un verdict asupra realității, de altfel extrem de dinamice, pe care o reprezintă cîmpul integrării, analiza de față este concepută ca o fază într-un continuu investigatoriu, anunțînd realizări viitoare, pe care le dorim ca atare.

Lucrarea lui Lazăr Vlăsceanu se recomandă ca un punct de referință pentru categorii largi de cititori interesați în dezbaterea problemelor educației și învățămîntului.

CULTIVAREA COPIILOR PENTRU ACTIVITATEA PRODUCTIVĂ PRIN JOCUL DE CONSTRUCȚIE

Prof. H. BARBU
Liceul pedagogic „Spiru C. Haret" — Buzău

La Congresul educației și învățămîntului din anul acesta, tovarășul Nicolae Ceaușescu adresa cadrelor didactice îndemnul de a depune toate eforturile necesare spre a cultiva copiilor și tinerilor pasiunea „pentru munca concretă și creatoare de valori materiale și spirituale" [1]. Îndemnul acesta are o semnificație deosebită pe planul activității educaționale. Se știe că unul din imperativele majore ale educației contemporane este tocmai acela de a educa tînăra generație în spiritul muncii, pentru că azi, mai mult ca oricînd, munca, activitatea socială utilă constituie factorul determinant în formarea omului, în afirmarea plenară a personalității sale. Copiii, încă de cînd sînt mici, cel puțin din anii preșcolarității, trebuie să fie crescuți și formați în așa fel încît, pe de o parte, să iubească și să prețuiască orice fel de muncă, iar pe de altă parte, în funcție de posibilitățile de care dispun, să se antreneze, din inițiativă proprie, la activități sub forma muncii propriu-zise, folositoare lor și celorlalți oameni cu care conviețuiesc. Dar, de la ce premise psihologice trebuie să se pornească în realizarea acestui important deziderat al educației și care este aportul jocului, în special al jocului de construcție, în această privință ?

1. PREMISELE PSIHOLOGICE pe care ne putem sprijini în cultivarea intereselor față de activitatea productivă sînt, fără îndoială, deosebit de numeroase. Nu este cazul să ne oprim aici asupra lor. Trebuie să avem însă în vedere faptul că, la orice vîrstă s-ar afla și din orice mediu educațional ar proveni, copilul dispune de un anumit **fond aptitudinal specific,** format în anumite condiții de viață socială, în procesul conviețuirii lui cu cei din jur și al adaptării sale la mediul în care a fost introdus, pînă la vîrsta preșcolară sau pînă la primul contact cu grădinița. Nu este vorba de a surprinde din fondul aptitudinal al copilului toată gama de însușiri psihofizice, cu atît mai mult pe acelea direct raportate la o anumită muncă, deoarece la această vîrstă nu interesează munca în sine, ci de a lua în considerație acele însușiri care pot constitui premise reale în exercitarea sistematică a procesului educației. Nu putem trece cu vederea, de exemplu, între altele, **tendința spre activitate** a copilului de vîrstă preșcolară, spre activitatea de cunoaștere a lumii, a ceea ce există în imediata sa apropiere și spre activitatea de transformare a acestei lumi. Nu vom fi indiferenți, de asemenea, nici față de **permanenta luptă pe care o duce copilul cu el însuși,** spre a se depăși pe sine, în așa fel ca din clipă în clipă și de la o zi la alta să nu fie mereu același, ci, de fiecare dată, altul în tot ceea ce face. În sfîrșit, nu vom fi indiferenți nici față de **soluțiile ingenioase la care recurge el,** spre a rezolva o situație dată în legătură cu satisfacerea unei anumite dorințe de moment, sub forma jocului sau sub forma unei ocupații oarecare. Va trebui ca, în această importantă acțiune de educare a copiilor în spiritul muncii, să pornim, în plus, de la ceea ce vrem de fapt să sădim trainic în conștiința lor și anume de la **interesele pe care le manifestă ei** față de activitatea productivă a oamenilor și față de propria lor activitate inspirată din preocupările variate ale vîrstnicilor. Acestea, în nici un caz, nu sînt interese spontane și întîmplătoare, ci acte de conduită deosebit de semnificative pentru nivelul la care se ridică viața lor cognitivă și, prin diversitatea și profunzimea acesteia, viața

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare rostită la Congresul educației și învățămîntului,* în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1980, p. 6.

afectivă în unitatea și esența ei. În anii preșcolarității, **copilul este atras de orice activitate umană,** de acțiunile încorporate în fiecare activitate, de dinamica acțiunilor respective, de caracterul lor complex și de dificultățile în execuție a fiecăreia din ele. Apoi, **este atras de însușirile proprii ale uneltelor și materialelor** implicate în activitățile oamenilor, de însușirile lor caracteristice sub aspectul formei, structurii, coloritului, al dimensiunilor etc., dar mai ales sub aspectul funcționalității specifice. Atracția este parcă și mai mare atunci cînd o activitate oarecare oferă copilului posibilitatea de a urmări, fie chiar în linii generale, **procesul finalizării ei,** ca în situația în care se construiește ceva (o casă, un bloc, un cartier de locuințe, o grădiniță, o fabrică, o mașină de mare tonaj etc.) și **contribuția directă a omului** la conducerea procesului finalizării activității respective. Pus în această situație, copilului i se dezvoltă nu numai interesul față de ceea ce îi oferă procesul activității productive în totalitate, ci și dorința de a lua parte la el, de a-și încerca priceperea, îndemînarea și spiritul său inventiv, capacitatea sa de a acționa asupra mediului, nu numai pentru a-l cunoaște în cît mai multe detalii, ci pentru a-l transforma pe măsura posibilităților și dorințelor proprii.

2. JOCUL ESTE MODALITATEA CEA MAI POTRIVITĂ de dezvoltare și de satisfacere a intereselor preșcolarului față de orice activitate, inclusiv față de activitatea productivă. Aceasta, cel puțin, din următoarele considerente :

— În primul rînd, **jocul se distinge prin caracterul său rațional-permisibil.** Sub forma jocului, copilul poate întreprinde activități dintre cele mai variate. Singura condiție este aceea ca el să fi cunoscut, în prealabil, anumite aspecte ale realității cotidiene. Restricțiile nu pot fi decît de ordin social-moral. Experiența personală îl poate ajuta să înțeleagă, însă, ce trebuie și ce nu trebuie întreprins la un moment dat.

— În al doilea rînd, spre deosebire de alte forme de activitate, **jocul se impune prin valoarea sa simbolică,** nu și prin conținutul său. În joc totul se desfășoară după formula **ca și cînd,** ca și cînd ar fi vorba de ceva care are loc în viața reală. Întîmplările sînt numai sugerate de realitate. Ele nu se desfășoară după aceleași legități. Atribuind semnificații personale, simbolice obiectelor, acțiunilor și faptelor în care se transpune imaginar și fiind conștient de faptul că situația în care se transpune trebuie confruntată permanent cu realitatea, copilul nu se teme de nereușită și de propriile sale greșeli. Nereușita sau greșeala nu-i dăunează cu nimic, ci, dimpotrivă, de cele mai multe ori, îi înflăcărează imaginația și îi mobilizează mai intens forțele creative latente sau potențiale [2].

— În sfîrșit, în al treilea rînd, **jocul este o activitate care se impune prin ea însăși** și nu prin rezultatul ei imediat. Copilul abordează în joc o temă sau alta nu pentru a o finaliza întocmai cum se finalizează orice activitate reală, ci pentru simplul motiv de a se juca. Am putea spune că, din acest punct de vedere, „modestia" lui merge pînă la exces. Cu această stare de spirit, însă, în procesul jocului, copilul demonstrează cît de realist este el în tot ce face și la ce nivel se ridică competența sa, uneori atît de bine conturată motivațional [3], că devine ea însăși definitorie pentru mersul întregii activități ludice.

Cu alte cuvinte, întreținerea interesului copilului în direcția oricărei activități nu poate avea loc la această vîrstă decît prin antrenarea lui sistematică la joc, la jocul pur, încă nealterat de atributele unei activități impuse, forțate, plictisitoare și obositoare, cum este, în general vorbind, munca ruptă de climatul jocului [4]. În ambianța de joc, copilul dă curs dorinței sale de a se comporta asemănător cu oamenii mai mari decît el și, tot în cadrul acestei atmosfere, parcurge pas cu pas, fără să-și dea seama, primele trepte ale uceniciei muncii. Nimeni n-a învățat pînă acum să îndrăgească munca și să o practice cu folos, fără ca mai întîi să se fi jucat de-a oamenii care muncesc cu adevărat, cu pasiune și dăruire.

3. JOCUL DE CONSTRUCȚIE satisface în cel mai înalt grad nevoia de activitate „productivă" a copilului, atît în situația în care este practicat ca joc cu subiect, ca orice joc de creație, cît și în situația în care este privit ca activitate de învățare sistematică. De regulă, în etapa destinată jocului și, în anumite situații educaționale, în cea recreativ-distractivă, care urmează după activitățile comune, se recurge intens la jocul de construcție cu subiect, ca variantă deosebit de importantă a jocului de creație. În timpul activităților comune, cît și în alte momente ale regimului de zi, se rezervă un loc bine determinat activității de construcție cu întreaga grupă sau cu grupuri mici de copii. În prima ipostază, în cea de joc de creație, accentul cade pe **libera manifestare a dorinței copiilor de a construi,** din diferite materiale cu valoare simbolică existente în grădiniță, ceea ce vor ei, ceea ce i-a impresionat mai mult din realitatea cotidiană sau ceea ce poate reprezenta, pe planul conștiinței individuale, la un moment dat,

[2] H. BARBU, S. DIMA, *Activitatea ludică a preșcolarilor — activitate creatoare,* în *De la grădiniță la școală,* culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", Buc., 1975, p. 95—96.
[3] J. S. BRUNER, *Pentru o teorie a instruirii,* E.D.P., Buc., 1970, p. 138.
[4] ED. CLAPARÈDE, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală,* E.D.P., Buc., 1975, p. 100.

prilej de etalare a unei priceperi sau îndemînări deosebite, de exprimare a unor gînduri și sentimente legate de ceea ce și-au propus să construiască etc. Aici, fără îndoială, copilul are cea mai bună ocazie de a-și pune la încercare forțele sale creative și de a-și măsura întreaga lui capacitate constructivă cu ceea ce a rezultat din efortul propriu depus. În cea de-a doua ipostază, în cea de activitate sistematică de învățare, accentul se deplasează în mod firesc spre **formarea capacității și a tehnicii de a construi,** de a construi în general sau de a construi în special un obiect oarecare, cu implicații deosebite însă pe planul formației. Aici, spre deosebire de jocul de creație constructiv, deși materialele și ustensilele, ca și produsul finit, se impun prin valoarea simbolică ce le-o rezervă jocul în sine, activitatea dobîndește accente mult mai grave. Treptat, de la o activitate la alta, i se formează copilului conștiința că, deși se joacă, pentru reușita jocului la care s-a angajat, trebuie să învețe lucruri noi. Sub îndrumarea atentă a educatoarei, el învață să realizeze variate teme sugerate de viața cotidiană — teme simple, la început, dar din ce în ce mai complicate și mai dificile, ulterior ; se obișnuiește cu elaborarea mintală a planului jocului, a construcției ; învață să imprime scopului stabilitatea și precizia necesară ; să subordoneze mijloacele implicate în activitate scopului dinainte stabilit ; învață să redea, cu ajutorul materialelor de construcție concepute special pentru astfel de jocuri (Combino, Arco, Mozaic, Incastre, Pionierul constructor etc.) și cu ajutorul materialului mărunt din natură (castane, semințe, scoici, chibrituri etc.), imaginea, forma bidimensională sau tridimensională a obiectelor cunoscute din realitate ; își formează anumite abilități generale și speciale de muncă manuală, fizică ; se deprinde cu tehnica efectuării diferitelor operații, cu modalitatea, ordinea asamblării părților în vederea obținerii produsului finit ; își formează, în sfîrșit, deprinderea și obișnuința de a-și organiza singur locul de muncă, de a păstra ordine desăvîrșită în spațiul rezervat activității de construcție și de a așeza la locul indicat materialele și ustensilele la care a avut acces.

De remarcat este faptul că toate aceste cerințe și consecințe firești ale activității de construcție sînt proprii variatelor forme pe care le ia activitatea respectivă. În primul rînd, ele trebuie să fie prezente în activitățile de învățare sistematică fie în cele cu temă sugerată de educatoare (temă comună), fie în cele cu temă la alegerea copiilor (temă individuală, din memorie sau din imaginație). În al doilea rînd, ele nu trebuie să lipsească nici din activitățile care iau forma jocului de construcție strict opțional, în care prioritare sînt mijloacele de expresie, ca la orice joc și nu cele de învățare propriu-zisă, specifice activităților comune (obligatorii). Toate implicațiile pozitive, însă, rezultate din participarea copiilor la activitatea de construcție, atît sub forma jocului pur, cît și sub aceea a învățării sistematice, atîrnă de modul în care se desfășoară activitățile respective, de măiestria educatoarei, de puterea evocatoare a cuvîntului ei, de ingeniozitatea de care poate da ea dovadă spre a menține viu interesul copiilor pentru muncă și creație, de felul în care reușește ea să împletească nevoia de activitate a copilului cu obiectivele instructionale, pe care le are în vedere. Totul este ca, în conceperea activităților de construcție, să se pornească de la ceea ce trebuie să realizeze ele cu prioritate[5]. Numai așa va fi posibil să se evite formalismul și confuzia în stilul de muncă al unor educatoare cu puțină experiență educațională : de a **didacticiza,** uneori, fără nici un temei, jocurile de construcție din categoria acelora strict opționale și de **a imprima libertate exagerată,** alteori, acelor activități în care trebuie să se învețe ceva deosebit ; de **a minimaliza rolul jocului pur,** uneori, în stimularea activității de învățare și de **a exagera diferitele procedee ludice,** alteori, fără ca ele însele să fie suficient de definitorii, pentru a respecta atmosfera de joc, cerută de mobilul ludic al activității și de specificul conduitei copilului la vîrsta respectivă. Evitarea unor asemenea tendințe va favoriza, fără îndoială, într-o măsură și mai mare plăcerea copilului de a se juca și, prin intermediul jocului, dezvoltarea permanentă a interesului acestuia pentru orice activitate și pentru munca productivă, creatoare de valori materiale și spirituale, în special.

---

[5] H. BARBU, N. BARBU, *Stimularea activității ludice și de învățare sistematică prin jocurile de construcție,* în *Copilul și jocul,* culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", Buc., 1975, p. 37—38.

FOLOSIREA DIAGRAMEI IN PROCESUL DE PREDARE-INVAȚARE

Înv. GHEORGHE ALEXANDRU
Liceul pedagogic, Craiova

În procesul instructiv-educativ desfășurat cu elevul se folosesc o multitudine de metode și procedee noi, care experimentate la clasă au ridicat, prin aplicarea lor, gradul de înțelegere și de însușire a cunoștințelor, au cultivat spiritul de creativitate la elevi, s-a putut pune accent pe munca individualizată, legînd teoria de practică de viață.

Cadrele didactice de la Liceul pedagogic din Craiova, preocupate de educarea și instruirea cît mai bine a tinerei generații, au reușit să îmbunătățească metodele existente, să găsească noi procedee care să ducă la sporirea eficienței muncii didactice.

Printre modalitățile moderne de lucru în practica instructiv-educativă cu elevul de azi se află și diagrama școlară.

CE ESTE DE FAPT DIAGRAMA ȘCOLARĂ și ce importanță prezintă aceasta în procesul de învățămînt ?

Este un instrument de lucru, mai degrabă un document școlar ce poate fi completat de învățător la clasele I—IV, cît și de profesor la clasele V—VIII, atunci cînd vrem să ținem o evidență clară a progresului școlar sau a insuccesului la fiecare obiect de învățămînt.

Ce se poate înregistra pe această diagramă școlară ?

Pe această diagramă se înregistrează fiecare elev, notîndu-se în dreptul lui ce știe și ce nu știe din materia predată la fiecare obiect. Prin acest sistem operațional se verifică temeinicia însușirii cunoștințelor predate în cadrul unui capitol sau de-a lungul unui trimestru, unui an școlar etc.

Prin completarea diagramei școlare la fiecare obiect de studiu se poate cunoaște de fiecare cadru didactic la ce capitol sau parte din materie trebuie să insiste mai mult. Se poate urmări progresul școlar pe care-l obține fiecare elev, dîndu-se posibilitatea să se compare evoluția succesului de la un trimestru la altul.

Pe această diagramă se poate înregistra gradul de dezvoltare a memoriei, a gîndirii și judecății fiecărui elev. De asemenea, se poate constata în ce măsură a contribuit familia la ajutorul ce trebuie dat elevului pentru însușirea și asimilarea cunoștințelor.

Prin folosirea diagramei școlare punem accent pe munca diferențiată cu elevul în cadrul procesului de învățămînt. În primul rînd, nici un document școlar nu înscrie și nu înregistrează mai sincer ce știe și ce nu știe un elev din ciclul primar sau gimnazial. Singurul criteriu de apreciere a cunoștințelor posedate și asimilate de elev sînt reliefate de notele puse în catalog, care sînt foarte subiective și relative în același timp. Pe cînd diagrama școlară înregistrează progresul școlar obținut de fiecare elev, dar și insuccesul acestuia. Iată, de exemplu, la obiectul citire : cum se poate completa o diagramă la clasa a III-a și care este aportul ei în formarea deprinderii unei citiri curente, corecte, conștiente și expresive la elevi ?

La începutul trimestrului I, noi am verificat citirea tuturor elevilor de clasa a III-a, înregistrînd rezultatul pe o astfel de diagramă, cronometrînd pe fiecare elev cîte cuvinte citește pe minut la prima vedere a textului, notînd la observații unele constatări. (Vezi diagrama cu viteza cititului). Un elev, de exemplu, din dorința de a citi cît mai multe cuvinte pe minut, citește grăbit și nu respectă punctuația. Deci, face greșeli în citirea corectă a cuvintelor. Altul citește rar silabisind cuvintele, iar altul poate să citească cursiv și chiar expresiv. În dreptul fiecăruia notăm ce constatăm la data respectivă, atît greșelile, cît și calitățile de îndreptare ale unei citiri corecte, cursive și expresive.

DUPĂ COMPLETAREA DIAGRAMEI se anunță de învățător rezultele înregistrate de fiecare elev în parte. Se poate afișa diagrama în clasă, pentru a se populariza și a se cunoaște de întregul colectiv rezultatele obținute la acea dată. Se comunică și părinților rezultatele vitezei citirii, indicîndu-se de învățător ce trebuie să facă familia cu elevul pentru îmbunătățirea situației. Și cu această ocazie se dau îndrumări pedagogice cum trebuie organizată și îndrumată lectura particulară în familie.

În trimestrul următor se completează o altă diagramă privind viteza cititului pe minut la elevi. Pe trimestrul al III-lea la fel. La sfîrșitul anului școlar se completează o diagramă care indică curba progresului școlar obținut în ceea ce privește deprinderea de citire cursivă, corectă, conștientă și expresivă la elevi.

Pe diagrama ce o completăm la sfîrșitul anului școlar se pot observa elevii care

DIAGRAMA PRIVIND VITEZA CITITULUI LA ELEVII CLASEI a III-a C PE TRIMESTRUL — I — 1978 (16 septembrie 1978)

Nr. crt	Numele și prenumele elevilor	Cuvinte citite pe minut	OBSERVAȚII ASUPRA CITIRII						
			Citește silabisind cuvintele ?	Citește cu repetiție?	Citește incorect cuvintele ?	Citește grăbit?	Respectă punctuația ?	Citește cursiv și corect	Citește expresiv ?
1	Anghel V. Marinel	38′	unele cuvinte	da	da	nu	nu	nu	nu
2	Blăgniceanu I. Gelu	31′	cu întreruperi la cuvinte greoaie	nu	da	nu	nu	nu	nu
3	Cismaru Camelia-Daniela	81′	nu	nu	nu	nu	o respectă	da	da
4	Chiriță V. Ileana-Natalia	43′	nu	da	nu	nu	nu	da	nu
5	Constantinescu M. Aurel	21′	citește silabisind cuvintele	da	da	nu	nu	nu	nu
6	Constantinescu C. Viorel	23′	nu	da	da	nu	nu	nu	nu
7	Dădîrlat I. Gabriel	91′	nu	nu	nu	cam grăbit	nu	da	da
8	Dumitrașcu V. Simona	52′	nu	uneori	nu	potrivit	da	da	nu
9	Dricu M. Ștefan	44′	nu	da	da	nu	nu	nu	nu
10	Dumitru T. Robert	29′	citește cu întreruperi	da	da	nu	nu	nu	nu

DIAGRAMA PRIVIND VITEZA CITITULUI LA ELEVII CLASEI a III-a C LA INCEPUTUL TRIMESTRULUI — II — (12 ianuarie 1979)

Nr. crt.	Numele și prenmele elevilor	Cuvinte citite pe minut	OBSERVAȚII ASUPRA CITIRII						
			Citește silabisind cuvintele ?	Citește cu repetiție?	Citește incorect cuvintele ?	Citește grăbit?	Respectă punctuația ?	Citește cursiv și corect	Citește expresiv ?
1	Anghel V. Marinel	44′	nu	uneori	da	nu	da	nu prea	nu
2	Blăgniceanu I. Gelu	35′	nu	da	da	nu	nu	nu	nu
3	Cismaru Camelia-Daniela	82′	nu	nu	nu	nu	da	da	da
4	Chiriță V. Ileana-Natalia	47′	nu	nu	unele	nu	nu	da	nu
5	Constantinescu M. Aurel	29′	cu întreruperi	da	da	nu	nu	nu	nu
6	Constantinescu C. Viorel	24′	nu	da	da	nu	nu	nu	nu
7	Dădîrlat I. Gabriel	98′	nu	nu	nu	nu	da	da	da
8	Dumitrașcu V. Simona	53′	nu	nu	nu	nu	da	da	nu
9	Dricu M. Ștefan	46′	nu	uneori	da	nu	da	nu	nu
0	Dumitru T. Robert	33′	cu întreruperi	uneori	da	nu	nu	nu	nu

nu citesc cărți în familie, întrucît numărul de cuvinte citite pe minut de aceștia este același. Curba progresului școlar privind rapiditatea cititului este ridicată la elevii care citesc zilnic, numărul cuvintelor citite pe minut crește de la un trimestru la altul.

Dealtfel nu vom putea constata ce progres s-a făcut în formarea deprinderilor de citire în rîndul elevilor din ciclul primar, cum crește calitatea exprimării, cît de bogată și diversă este expresivitatea citirii, ce înrîurire educativă a avut asupra elevilor conținutul lecțiilor și a lecturilor citite, dacă nu vom organiza minuțios citirea și lectura în clasă și acasă, înregistrînd rezultatele obținute de fiecare elev pe diagrama școlară.

Verificarea conținutului lecțiilor de citire și lectură parcurse de elevi și a rezultatelor obținute și înscrise pe diagramă sînt procedee moderne de lucru în vederea obținerii progresului școlar, de sesizarea golurilor din cunoștințele elevilor, urmărindu-se în permanență înlăturarea lor.

Dar nu numai la limba română putem să completăm o asemenea diagramă, ci și la aritmetică, la istorie, geografie și la toate obiectele de învățămînt. Prin acest sistem de verificare a cunoștințelor știe atît cadrul didactic, cît și elevul ce lipsuri are și ce cunoștințe nu stăpînește parcurse deja pe trimestrele anterioare.

IMBOGAȚIREA, PRECIZAREA ȘI ACTIVIZAREA VOCABULARULUI ELEVILOR MICI

Înv. CONSTANȚA ALEXANDRU

„Limba și legile ei dezvoltă cugetarea",[1] ea este „măsurariul civilizațiunii unui popor"[2]. Afirmația, pe care marele poet M. Eminescu o făcea acum mai bine de un secol, cuprinde în sine importanța deosebită pe care o are limba națională pentru dezvoltarea intelectuală și ridicarea gradului de civilizație al unui popor.

În devenirea lor istorică, popoarele și-au păstrat, pe lîngă alte valori care constituie ființa lor națională, un bun de o inestimabilă valoare — limba națională.

„Limba este tezaurul cel mai prețios pe care-l moștenesc copiii de la părinți, depozitul cel mai sacru lăsat de generațiile trecute și care merită să fie păstrat cu sfințenie de generațiile care-l primesc"[3]. Aceste rînduri, constituie într-o definiție plină de patriotism a poetului-cetățean care a fost V. Alecsandri, atrag atenția asupra datoriei sfinte pe care o au generațiile de a păstra limba neamului căruia îi aparțin, de a o face aptă să-și îndeplinească funcțiile social-culturale, corespunzătoare gradului de civilizație atins la un moment dat în mersul ascendent al societății omenești.

PĂSTRĂTOR, CU TOATĂ VITREGIA VREMURILOR, al ființei sale naționale, poporul român a purtat cu sine, pe scara istoriei, ca pe un tezaur sacru, limba română. „Depozitată" și înfrumusețată în folclor și în operele literare ale scriitorilor noștri, ea a ajuns la noi mereu proaspătă, dulce „ca un fagure de miere".

Astăzi, după cum știm, un rol deosebit în păstrarea și cultivarea limbii române îi revine școlii. În toate etapele procesului de învățămînt, educatorii, învățătorii, profesorii au datoria de a găsi cele mai adecvate metode și procedee spre a facilita însușirea limbii române literare de către generațiile tinere.

Din experiența anilor la catedră cu elevii din clasele I și a II-a, pentru a putea acționa în sensul îmbogățirii, al precizării și activizării vocabularului, am înregistrat permanent greșelile, lacunele, stadiul dezvoltării limbajului acestora la un moment dat. Conversațiile cotidiene implicate de exercițiul școlar sau de etapele diferite ale procesului instructiv-educativ, precum și controlul sistematic al caietelor nu sînt suficiente. Pentru o edificare completă asupra limbajului elevilor, cel mai eficient mi s-a părut a fi testul lingvistic, metodă pe care o folosesc în mod frecvent.

Înainte de a testa nivelul elevilor am avut în vedere greșelile tipice de vocabular dintre care, așa cum se consemnează și în literatura de specialitate, mai des întîlnite sînt :

— neînțelegerea, parțială sau totală, a sensului propriu al cuvintelor sau al expresiilor lexicale ;

— nesesizarea sensului figurat al cuvintelor sau al locuțiunilor ;

— folosirea pleonasmului ;

— confundarea valorii sinonimice sau omonimice a cuvintelor ;

— utilizarea incorectă a termenilor științifici sau tehnici ;

— tendința de a crea noi termeni denominativi pentru noțiuni ale căror nume nu sînt cunoscute sau suficient înțelese ;

— folosirea regionalismelor ;

— folosirea elementelor de jargon ;

— prezența elementelor argotice ;

— lipsa articolului hotărît propriu-zis masculin/neutru, singular/plural ;

— dezacordul subiect/predicat.

Într-un tabel am consemnat cîteva forme de gerșeli tipice întîlnite la clasă.

Din consemnările făcute se remarcă cifrele relativ mari la cuvintele noi (20), la termenii științifici (18), dezacord (16), sensul figurat (13), lipsa articolului hotărît (13) și confundarea valorilor sinonimice-omonimice (10). Surprinde folosirea regionalismelor în Capitală, dar acest lucru este firesc dacă notăm că cei 5 elevi au venit cu părinții din diferite regiuni ale țării.

Această situație mi-a arătat clar unde și cum trebuie să acționez spre a corecta vorbirea elevilor.

* * *

În vederea cunoașterii juste a posibilităților pe care le au elevii de a folosi un limbaj propriu, variat și nuanțat, a apre-

[1] *Scriitori români despre limbă și stil* — antologie, introducere, comentarii, bibliografie, glosar, de GH. BULGĂR, Ed. Albatros, București, 1976, p. 131.
[2] Idem, p. 131.
[3] Idem, p. 102.

cierii corecte a stadiului activității în direcția îmbogățirii vocabularului elevilor, am întreprins la clasa I, în anul școlar 1978/1979, un experiment care și-a atins, în final, scopul pe care mi l-am propus.

Experimentul cu subiecții

Experimentul a fost făcut cu 28 de subiecți, toți elevi ai clasei la care lucrez, cuprinzînd patru probe, eșalonate în patru etape succesive, cîte una săptămînal, spre sfîrșitul trimestrului al III-lea.

1. Prima probă a constat într-o compunere cu titlul „Primăvara". Subiecții au lucrat liber, fără intervenția mea ; rezultatele au fost consemnate, statistic, în fișa nr. 1 (F_1).

2. În proba a II-a, după comentarea compunerilor, am făcut, oral, o compunere asemănătoare cu a lor, în care am introdus, insistînd ca ei să le rețină, următoarele expresii : „mieii zburdă pe cîmpii" ; „crîngul și-a îmbrăcat mantia verde" ; „Soarele îmbie la joacă", accentuînd cuvintele „zburdă", „mantie" și „îmbie". S-au comentat lucrările, iar rezultatele au fost consemnate în F_2.

3. Proba a III-a. Pe suportul compunerii realizate după proba a II-a am introdus, oral, sub forma unei noi compuneri, o altă serie de cuvinte cuprinse în patru expresii : „gîzele mișună prin iarbă" ; „natura s-a trezit la viață" ; „păsările dau concerte" ; „prin livezi se aude zumzet de albine", insistînd ca elevii să rețină cuvintele și expresiile „mișună", „s-a trezit la viață", „dau concerte" și „zumzet de albine". După corectarea și comentarea lucrărilor am notat rezultatele în F_3.

4. Proba a IV-a. Pentru a constata modul în care elevii au reușit să rețină și să folosească în scris, cu sensul real, cuvintele și expesiile date, precum și frecvența acestora în vocabularul lor activ, le-am cerut ca, de data aceasta, să formeze propoziții cu următoarele cuvinte : „zburdă", „mișună", „mantie", „îmbie", „concerte" și „zumzet", cu indicația ca, pe cît este posibil, să folosească în exprimarea scrisă propoziții noi, să nu le reia pe cele din compunerile anterioare. Proba a IV-a a solicitat capacitatea creatoare a copiilor, deoarece materialul pus la îndemînă — cele 6 cuvinte — trebuia să capete o haină nouă. Statistic, rezultatele au fost reținute în F_4.

Pentru a avea posibilitatea aprecierii corecte a lucrărilor, am întocmit un tabel general cuprinzînd F_1, F_2 F_3, F_4, — Tabelul nr. 2 — în care se pot observa, prin comparație, modalitățile în care elevii au parcurs, individual, cele patru probe ale testului.

Pentru a compara diferitele trepte ale creativității elevilor am folosit elemente de statistică descriptivă[4] (maniera mediei X), precum și o analiză a variațiilor amplitudinei (A) la toate probele. Aceste două elemente s-au calculat după formulele :

$$\bar{X} = \frac{\varepsilon x}{N}$$

în care εx = suma cifrelor reprezentînd numărul de cuvinte sau propoziții (notate astfel : C_r = cuvinte reluate, C_n = cuvinte noi, T_c = total cuvinte, P_r = propoziții reluate, P_n = propoziții noi, T_p = total propoziții) iar N = numărul subiecților ;

$A = xM - xm$ în care xM = numărul maxim de C_r, C_n, T_c etc. iar xm = numărul minim de C_r, C_n etc.

Am întocmit, în afara tabelului general (nr. 2), două tablouri sintetice, nr. 3 și nr. 4, în care am consemnat :

— În Tabelul nr. 3 — amplitudinea A și media $\bar{X}$ din fiecare fișă (AF_1, AF_2 etc., XF_1, XF_2...), vizînd posibilitățile elevilor de a folosi, în cele patru etape ale experimentului, cuvintele propuse, modul în care au fost sau nu reluate.

— În Tabelul nr. 4, operînd cu aceleași simboluri, A și X, am consemnat, sintetic, rezultatele privind capacitatea elevilor de a construi noi propoziții cu ajutorul cuvintelor date.

Rezultatele și discutarea lor

În tabelele de sinteză de mai jos se pun în evidență diferențele rezultatelor de la probă la probă și anume :

— apar diferențe ce se datorează gradelor de dificultate diferită a probelor care angajează deprinderi formate sau în formare ;

— apar diferențe ce au la bază angajarea de însușiri de mobilitate și flexibilitate, capacități care pot fi atribuite mai ales personalității, creativității și emoționalității și constituie substratul energizator, creator al limbajului și funcționalității sale de ansamblu ;

— există diferențe datorate unor disponibilități structurate ale personalității — interese, atitudini, aptitudini — germinate fie de mediul familial, fie de anii preșcolarității.

Pentru a ilustra aceste diferențe vom lua, spre exemplificare, și vom privi comparativ, în Tabelul nr. 2, rezultatele obținute de doi subiecți diferiți.

Astfel, Dragoș S. a folosit în etapa I (F_1), în compunerea liberă, 41 de cuvinte — maxima în grup fiind de 49 — cuvinte grupate în 8 propoziții, cifră care consti-

[4] U. ȘCHIOPU, M. GÂRBOVEANU, A. TURCU, *Probleme psihologice în probele verbale* (2), „Analele Universității București, Psihologie", (1972).

tuie maxima pe clasă, compunere caracterizată prin descriptivitate exclamatorie. În F_2, în dreptul lui, $T_c = 55$ grupate în 9 propoziții (cifră maximă), din care 8 sînt creații noi.

În F_3—$T_c = 59$, din care 4 C_r, grupate în 12 propoziții cu numai o propoziție reluată din etapele anterioare. Și mai elocvente sînt rezultatele în F_4, în care, plecînd de la cele 6 cuvinte a ajuns la 31, grupate în 6 propoziții, toate constituind creații noi.

La cealaltă extremă se situează Lucian S. În compunerea inițială (F_1) a folosit numai 14 C_n — minimul coloanei — în 4 propoziții — de asemenea minimum coloanei. În F_2 a folosit un $T_c = 24$ cifră minimă — 21 C_n, cu 1 peste minimă (20), grupate în 5 propoziții. F_3 arată că a folosit 36 C_n (față de 29 minimum), alcătuind 6 propoziții (de asemenea limită inferioară) din care 4 sînt noi (idem minim). În F_4 a realizat un $T_c = 27$ (minimum), în 6 propoziții din care numai 2 creații proprii. Compararea celor de mai sus este elocventă pentru a ne da seama de vocabularul sărac al lui L.S. Grafic, liniile evolutive ale celor doi subiecți sînt prezentate în Graficul nr. 1.

Pentru procesul instructiv-educativ rămîne ca sarcină permanentă aceea de a căuta cele mai eficiente metode și procedee spre a îmbogăți și nuanța vocabularul lui L.S. și al altor cîțiva elevi ca el.

O altă observație care se impune a fi făcută este că cea mai mare parte a subiecților au evoluat, de-a lungul celor patru etape ale experimentului după o curbă ascendentă, plecată de la minim și ridicîndu-se spectaculos, în timp ce o altă categorie de subiecți a început în F_1 cu un număr mare de cuvinte, cifră în jurul căreia au oscilat pînă la F_4.

Prima categorie poate fi ilustrată prin exemplul lui George B. În F_1 are un $T_c = 18$, în F_2 urcă la $T_c = 30$, fără vreun C_r în F_3—$T_c = 38$, ajungînd în F_4 la 49 cuvinte în 6 propoziții, creații personale cu 0 propoziții reluate.

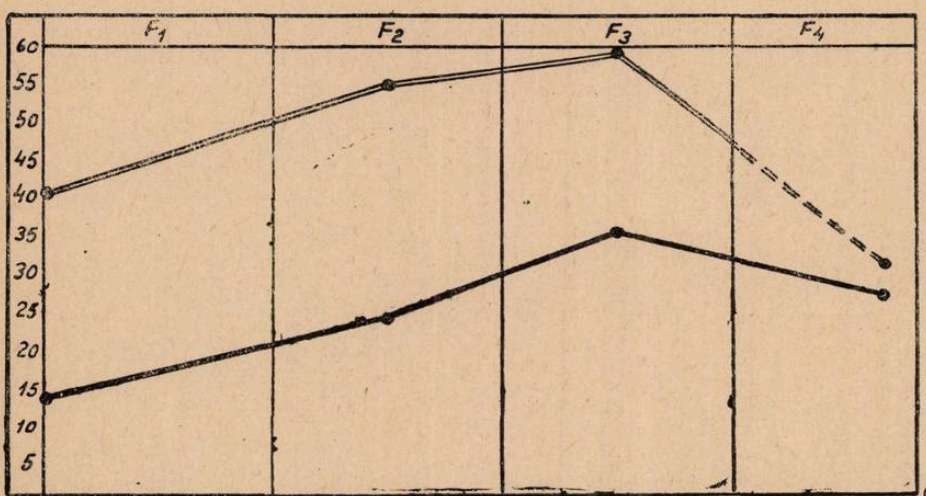
Cea de-a doua categorie poate fi reprezentată prin exemplul lui Silviu S. În F_1—$T_c = 49$ (maximum coloanei), în F_2—$T_c = 51$, în F_3—$T_c = 50$ iar în F_4—$T_c = 39$ (față de $xM = 49$).

Se cuvine menționat și faptul că sînt și subiecți ale căror lucrări au înregistrat o curbă descendentă, elevi care nu pot fi supuși unui efort prelungit, atenția și puterea de concentrare diminuînd spre final. Astfel, Ionuț C. a început cu un $T_c = 47$ în F_1, în F_2—$T_c = 44$, în F_3—$T_c = 49$, dar în F_4—$T_c = 33$. Deci diferența între F_1 și F_4 = = 14 cuvinte. Iată ilustrat, în Graficul nr. 2 comportamentul celor trei subiecți :

Pentru a sintetiza mai clar modalitatea în care elevii au folosit, în fiecare probă, materialul lexical, am întocmit Tabelul nr. 3 care cuprinde variațiile amplitudinii A și media $\overline{X}$ ale fiecărei etape. Înainte de a înfățișa tabelul trebuie făcută mențiunea că F_4 are un regim aparte, deoarece ea constituie un mijloc de verificare pentru F_1, F_2 și F_3. De aceea valorile simbolurilor A și $\overline{X}$ din F_4 nu trebuie privite comparativ cu cele din probele anterioare, ci numai raportate, procentual, la cuvintele limitate ca număr — 6 date în această probă, față de cele realizate în F_1 care se înscriu între cifrele 14 și 49.

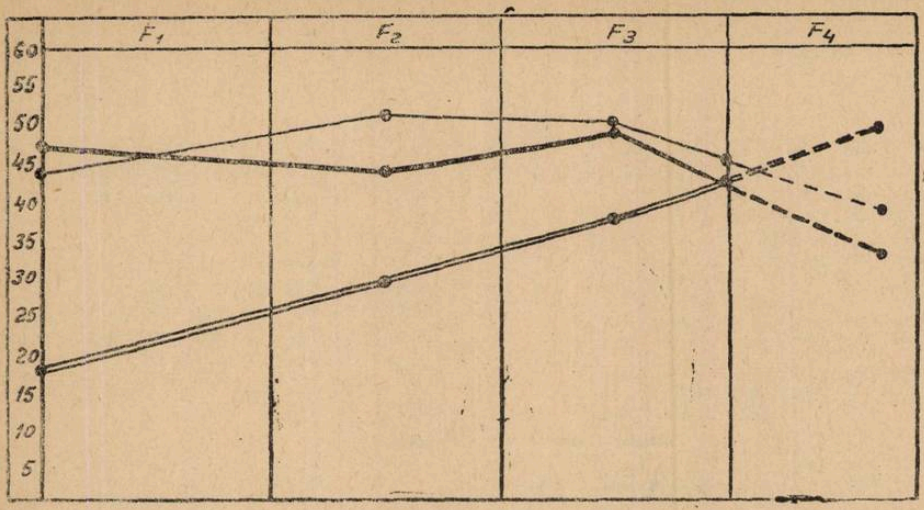
Din tabelul nr. 3 se pot vedea valorile diferite ale lui A între F_1, F_2 și F_3 dar și acelea dintre cuvintele reluate (C_r), cuvintele noi (C_r) și totalul cuvintelor (T_c), diferențe care arată ascendența creativității elevilor de-a lungul celor trei probe. Cea mai elocventă ni se pare a fi AF_3 la $C_r = 18$, pe cînd AF_3 la $T_c = 44$.

Și valorile mediei $\overline{X}$ sînt grăitoare. $\overline{X}F_1$ la $T_c = 28{,}67$; $\overline{X}F_2$ la $T_c = 36{,}39$, iar $\overline{X}F_3$ la $T_c = 45{,}64$, ceea ce arată o creștere substanțială.



Graficul nr. 1

Graficul nr. 2



TABELUL nr. 3

	C_r	C_n	T_c		C_r	C_n	T_c
AF_1	—	—	35	$\overline{XF_1}$	—	—	28,67
AF_2	15	30	31	$\overline{XF_2}$	5,67	31,70	36,39
AF_3	18	36	44	$\overline{XF_3}$	6,14	39,50	45,64
AF_4	—	6	22	$\overline{XF_4}$	—	6	33,92

TABELUL nr. 4

	P_r	P_n	T_p		P_r	P_n	T_p
AF_1	—	—	4	$\overline{XF_1}$	—	—	5,67
AF_2	4	5	4	$\overline{XF_2}$	1,10	6,00	7,10
AF_3	4	8	8	$\overline{XF_3}$	1,46	7,39	8,85
AF_4	5	5	—	$\overline{XF_4}$	2,50	3,50	—

Și sub aspectul creativității cifrele sînt semnificative : $\overline{X}F_2$ la $C_n = 31,70$, iar XF_3 la $C_n = 39,50$, o diferență de 7,80.

Posibilitățile subiecților de a forma propoziții cu ajutorul cuvintelor date sînt sintetizate, cifric, în Tabelul nr. 4. Și aici trebuie făcută, în legătură cu F_4, o mențiune similară celei de la Tabelul nr. 3.

Remarcăm valorile lui A, aproximativ constante, în F_1 și F_2, între 4 și 5, dar și saltul spectaculos din F_3 — 8 —, atunci cînd suportul lexical a devenit mai puternic, mai bogat. În ceea ce privește media $\overline{X}$ se observă valorile mici la P_r în F_2 și F_3, alături de cele mari ale P_{rn} Valoarea lui $\overline{X}$ este ascendentă la T_p înce-

pînd din F_1 : 5,67 ; 7,10 ; 8,85, creștere care arată evoluția gîndirii creatoare a subiecților.

Concluzii

1. Datele oferite de experiment pun în evidență nivelul posibilităților pe care le au elevii de a asimila sensurile unor cuvinte noi, atunci cînd ele se înscriu într-un context lexical cunoscut.

Noțiunile noi, denumite de cuvintele introduse progresiv în textul inițial, măresc considerabil capacitatea de însușire a altor termeni, dacă modalitățile prin care este solicitată gîndirea creatoare a elevilor sînt adaptate particularităților de vîrstă și individuale ale acestora.

2. În ceea ce privește numărul de cuvinte din vocabularul activ al elevilor și potențele combinatorii conștiente ale acestora în lanțuri lexicale logice, colectivul celor 28 de subiecți fiind neomogen, diferențiat de factori obiectivi sau subiectivi, a necesitat o activitate instructiv-educativă diferențiată cu elevi sau cu grupe de elevi, care pot fi delimitate prin cifrele oferite de experiment. Această activitate trebuie să vizeze lectura suplimentară și compunerile creatoare, corectarea continuă a limbajului.

3. Este posibilă identificarea elevilor care nu pot fi supuși — deocamdată — unui efort prelungit, determinarea cauzelor acestui fenomen și găsirea căilor și mijloacelor adecvate în vederea stimulării, a lărgirii capacității de efort intelectual a acestora.

IOSIF I. GABREA.
Texte pedagogice. Antologie*

Apărută în colecția „Pedagogia secolului XX", antologia se prezintă într-o formă aleasă, datorită tînărului cercetător Radu Marian și substanțialului studiu introductiv semnat de neobositul cercetător pedagog, conf. dr. Ion Gh. Stanciu.

Textele selecționate sînt grupate în două secțiuni, după cum urmează : I. *Personalitatea copilului și școala"* care cuprinde un fragment din lucrarea *Școala creiatoare* și studiul *Psihologia a două tipuri de copii — Copilul de sat și copilul de oraș ;* II. *De la realitatea românească la o pedagogie românească* care cuprinde studii cu privire la probleme specifice politicii școlare românești din perioada interbelică.

Includerea textelor într-o secțiune sau alta s-a făcut ținînd seama de sensul prioritar al conținutului lor, așa cum menționează într-o notă îngrijitorul ediției. Se menționează în notă că „comentariile lui I. I. Gabrea au fost redate în subsolul paginilor numerotate în text cu cifre fără paranteze".

Remarcăm că notele competente și comentariile substanțiale ale îngrijitorului ediției sînt plasate la sfîrșitul antologiei, că s-a modernizat ortografia autorului după normele ortografiei actuale.

Bibliografia scrierilor lui Iosif I. Gabrea, realizată după un model autograf al pedagogului și completată de îngrijitorul ediției cu cîteva studii mai importante publicate în „Revista de pedagogie" după 1944 oglindește multilaterala lui activitate pedagogică teoretică și practică.

Din studiul introductiv al lui Ion Gh. Stanciu se degajă faptul semnificativ că Iosif I. Gabrea a trăit intens frămîntarea școlii și pedagogiei românești din vremea sa, că scrierile sale constituie o încercare de a răspunde multiplelor probleme pe care le punea atunci școala noastră de toate gradele. Sînt reliefate atît activitatea didactică, cît și cea științifică.

Criticile formulate de I. I. Gabrea la adresa școlii din perioada interbelică erau deschise, categorice, întemeiate pe cercetarea realităților școlare prin metoda statistică. Autorul studiului introductiv arată atît părțile pozitive, progresiste ale scrierilor lui I. I. Gabrea, cît și limitele sale : „Se poate aprecia totuși că I. I. Gabrea, deși a formulat încă acum o jumătate de secol ideea unei școli care să cultive cu precădere capacitatea creatoare, n-a reușit să dea un contur suficient, de precis trăsăturilor specifice acestei școli".

Studiul introductiv pune în lumină preocuparea profesorului Gabrea pentru constituirea unei pedagogii românești. Ceea ce I. I. Gabrea numește „spiritul etnic în pedagogia românească" nu este altceva decît încercarea de a construi o teorie a educației dedusă din realitățile specifice societății românești, pe baza unei ample investigații cu caracter empiric.

Spre deosebire de alți teoreticieni ai educației, I. I. Gabrea susținea ideea întemeierii științifice a pedagogiei românești. Pentru a putea constitui o astfel de pedagogie, I. I. Gabrea propunea crearea unui Centru național de documentare pedagogică. Toate aceste instituții preconizate de el în 1937 își au astăzi o existență de peste două decenii (Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, Biblioteca centrală pedagogică).

„Cunoscînd, fie și sumar, ideile promovate de profesorul I. I. Gabrea în perioada dintre cele două războaie mondiale, ne putem da seama că existau numeroase premise pentru ca în deceniile următoare el să poată recepta tezele fundamentale ale filozofiei materialist-dialectice și istorice cu privire la educație. Articolele și studiile publicate de el constituie o dezvoltare pe baze filosofice, noi a unora din ideile elaborate de el în deceniile trei și patru" — se arată în studiul introductiv (p. 24).

Atît din parcurgerea studiului introductiv, cît și din culegerea de texte se degajă pasiunea care a călăuzit întreaga activitate didactică și pedagogică a acestui pedagog zelos — legat de școală printr-un sincer, călduros și statornic devotament.

Regretăm că nu s-a reprodus în antologie, printre altele, interesantul studiu intitulat : *Discuții : problema „legii" în pedagogie ; legea interacțiunii optime a factorilor de formare a omului; ereditate și mediu, sub conducerea educației* (1958), care a constituit o reală contribuție la dezvoltarea pedagogiei științifice românești și a fost unanim apreciat de pedagogii noștri.

Considerăm merituos acest volum antologic din parcurgerea căruia cititorii vor înțelege drumul anevoios străbătut de școala românească în perioada interbelică și eforturile depuse în ultimile decenii pentru apropierea școlii de trebuințele societății românești de astăzi.

Volumul constituie și o reușită grafică. Încheiem cu sugestia de a se elabora o monografie științifică consacrată lui Iosif I. Gabrea.

Victoria POPOVICI

* IOSIF I. GABREA, *Texte pedagogice. Antologie*, Antologie și note dr. MARIAN RADU, studiu introductiv, conf. dr. ION GH. STANCIU, București, E.D.P., 1980, 248 p.

PEDAGOGIA – PSIHOLOGIA

SISTEMATICĂ, DIFERENȚIATĂ, EFICIENTĂ

Conf. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

Elaborarea programei de pedagogie-psihologie **a fost, fără îndoială, o problemă dificilă din mai multe puncte de vedere: a punerii de acord a vederilor specialiștilor cu cerințele beneficiarilor (cadrele didactice înscrise la perfecționare, definitivat și grade didactice), a stabilirii diferențiate a obiectivelor, a stabilirii diferențiate a structurilor ș.a.**

La aceste dificultăți se adaugă și faptul (dificultatea) de a fi fost concepută în pripă și „zămislită"... în grabă. Toate acestea s-au constituit ca tare ale acestui document cu valoare normativă. Avem datoria, obligația morală însă ca fiecare dintre noi, cadrele didactice de specialitate, să ne exprimăm opinia, să venim cu sugestii, propuneri de îmbunătățire, de perfecționare a acestora, sprijinind în felul acesta cadrele cărora li se adresează.

Din capul locului se impune necesitatea de a se elabora trei programe diferențiate ca obiective și structură pentru cele trei categorii de cadre didactice care dau examen **(sau colocvii)** de pedagogie și psihologie: **perfecționare, definitivare și gradul al II-lea. Nediferențierea celor trei programe, unificarea lor, pune sub semn de întrebare necesitatea celor trei categorii de examene (colocvii).**

ÎN ACTUALELE PROGRAME acest lucru lipsește; chiar **obiectivele** celor două programe (perfecționare — p. 11 și definitivare — p. 13) sînt **tratate nediferențiat;** de asemenea este absentă **ierarhizarea acestor obiective,** cele majore (optimizarea...) stînd alături de cele care le sînt logic și funcțional subordonate (stimularea creativității didactice, asimilarea unor probleme de psihologie socială etc.).

Din această cauză — a **absenței unei viziuni clare, sistematice, ordonate** — însuși **conținutul celor două programe este expus amalgamat,** multe subiecte repetîndu-se nu numai în cele două programe, ci și în cadrul aceleiași programe (a se vedea în acest sens: creativitatea, optimizarea, colectivul de elevi etc.). De fapt repetarea se produce și din cauză că **cele două discipline** (pedagogia și psihologia) **nu sînt tratate separat,** ci cei care au elaborat programele le-au „amestecat", **alternînd teme de pedagogie cu teme de psihologie.** Părerea noastră este că de vreme ce avem de a face cu două discipline, fiecare cu logica sa internă, este necesar ca și în programă să fie tratate ca atare, chiar dacă ele converg spre același scop; **demersul lor însă diferă: unul este pronunțat explicativ și celălalt, mai ales normativ.** A suprapune perspectiva pedagogică peste cea psihologică înseamnă a anula reciproc cele două discipline. Și numai „laicii" mai confundă azi pedagogia cu psihologia, hotarul dintre acestea fiind pentru ei atît de labil încît îl anulează.

Din cauza absenței preocupărilor pentru diferențiere, în programele în cauză au apărut și imixtiuni ale altor discipline. Așa, de exemplu, **primul capitol al ambelor programe** (perfecționare, definitivare) **este mai degrabă o temă de socialism științific** ea reluîndu-se (în programa de perfecționare) în temele a II-a și a III-a, dar într-o altă formulare.

ÎN GENERAL, CONSIDERĂM că autorii noilor programe care se vor elabora în urma și pe baza discuțiilor purtate vor trebui **să realizeze niște documente descongestionate,** „aerisite" și ca atare eficiente. Procesul de epurare și purificare a acestora trebuie să meargă spre eliminarea problemelor generale („filozofice"), de strictă specialitate (ex. teoriile învățării ș.a.) și spre „îngroșarea" problemelor cerute acut de practica instruirii și educării (cunoașterea elevilor și a grupurilor educative, psihologia învățării, problemele psihologice ale educației, ale o.s.p., principiile didactice, metodele de învățămînt, evaluarea elevilor, munca cu organizațiile de copii și tineret, activitatea dirigintelui).

Ideea care ar trebui să guverneze munca de elaborare a noilor programe ar trebui să fie **eficiența.** Autorii lor ar trebui să se întrebe la fiecare temă propusă : cînd, unde și cum vor fi valorificate cunoștințele din această temă ? Ce abilități didactice și de educație se vor întemeia pe ele ?

Măsura în care, studiind și înțelegînd temele programelor, candidatul devine mai „luminat", mai priceput, mai abil în rezolvarea problemelor pe care i le ridică activitatea sa profesională de toate zilele și de fiecare zi este însăși măsura eficienței programei în cauză. O programă care-l ajută pe candidat doar să treacă un examen, este neeficientă și ca atare fără valoare pedagogică.

Poate **nu ar fi lipsit de importanță și utilitate ca noile programe să stipuleze și temele care ar trebui seminarizate** și pentru fiecare temă să indice o bibliografie minimală nu numai din lucrările voluminoase, ci și din studiile și articolele mai substanțiale apărute în „Revista de pedagogie", „Revista de psihologie", revista „Învățămîntului liceal și tehnic profesional" „Forum" ș.a.

Ca metodologie de lucru, credem că ar trebui să se procedeze prin luarea în considerație a punctelor de vedere și observațiilor exprimate în cadrul revistelor de specialitate, sau adresate direct M.E.Î. **O analiză critică a acestora să stea la baza elaborării noilor programe, al căror proiect să fie trimis spre studiu catedrelor de pedagogie-psihologie din centrele universitare** — dîndu-le timp rezonabil pentru această operație. Considerăm ca fiind necesară formarea unei comisii centrale, formată de M.E.Î., din reprezentanții principalelor centre universitare, pentru a le definitiva, în final și apoi să fie publicate.

ÎNVĂȚĂTORI

PERFECȚIONARE ÎN CONCORDANȚA CU CERINȚELE ȘCOLII DE MASĂ

Învățător emerit GH. SIRETEANU
Iași

I. Ca sarcină fundamentală, învățămîntul din clasele primare își păstrează menirea de a înarma pe elevi cu elementele de bază ale culturii : citit, exprimare orală și scrisă, socotit ; cu alte cuvinte de „a asigura elevilor cultura instrumentală" [1] fără de care nu poate fi însușită cultura generală și nici cea profesională. Această vocație a primei trepte a învățămîntului general obligatoriu determină stabilitatea conținutului. Schimbarea unor bucăți de lectură sau introducerea conceptului de număr natural pe baza perceperii mulțimilor de obiecte nu schimbă, în mod esențial, datele problemei. **Însușirea elementelor de bază ale culturii de către copiii de 6—10 ani ridică probleme psihopedagogice foarte numeroase și mereu actuale** care scapă, uneori, învățătorilor, datorită faptului că „profesia lor îi constrînge la repetare și îi incită an de an la reluarea acelorași procedee de muncă... consituind „prada lesnicioasă a monotoniei" [2]. Există deci pericolul unor reluări în virtutea experienței consolidate care blochează schimbările necesare. Aceasta se întîmplă cînd se are în vedere numai conținutul programelor, care este, cum am arătat, destul de stabil. Există, însă, o zonă extrem de elastică în care schimbarea este necesară și la îndemîna tuturor ; drumul de acces spre cunoștințe sau cu alte cuvinte modul în care elevii sînt conduși în procesul de însușire a elementelor de bază ale culturii, în condițiile școlii de masă. În acest domeniu există elemente stabile impuse de procesul de învățare de tip școlar. De pildă, nu s-ar putea începe cu operaționalizarea sau exerciții creative fără să se fi parcurs etapele de percepere, înțelegere, generalizare-abstractizare. În cadrul acestor parametri, **variabilitatea metodelor și procedeelor se**

[1] ST. BÂRSĂNESCU, *A fi educator*, în *A fi educator*, volum editat de „Revista de pedagogie", București, 1978, p. 8.

[2] ROBERT DOTTRENS, *Institutori ieri, educatori mîine*, E.D.P.. București, 1971, p. 136.

constituie un factor determinant al eficienței activității didactice. Stilul de muncă al învățătorului depinde, în cea mai mare măsură, de modul cum se formează întrucît „educatorii — zice Bertrand Schwartz — nu acționează așa cum li se indică să acționeze, ci așa cum se acționează asupra lor înșiși" [3].

2. În procesul de perfecționare a activității învățătorilor programele [4] au un rol determinant. Ele cuprind sarcinile generale ale învățămîntului primar într-o concepție modernă, apoi cunoștințele considerate a fi necesare și elementele de didactică pe un sensibil suport psihopedagogic. La prima vedere programele par bine structurate, lăsînd o ușoară impresie că ar dori să contribuie la formarea învățătorului poliglot — idee care s-a vehiculat la noi. Noi sîntem de părere că **școala de masă — așa cum este școala noastră — care-și propune să deschidă drumul spre cultură fiecărui copil — are, mai curînd, nevoie de un învățător specialist în mînuirea metodelor și procedeelor care să asigure succesul școlar pentru toți copiii, pentru că** „în procesul de calificare a învățătorilor este foarte importantă compararea diferitelor mijloace și procedee de realizare a sarcinilor instructiv-educative" [5]. Privite din perspectiva aportului la perfecționarea activității didactice ne îngăduim cîteva observații:

a) **Se impune corelarea, mai bună, între sarcinile specifice, prevăzute pentru fiecare obiect și metodica obiectului respectiv,** întrucît primele se realizează prin elementele de didactică. La limba română, la sarcinile specifice, se prevede, de pildă, la punctul 1/c „însușirea modalităților eficiente de înzestrare a elevilor cu instrumente de autocontrol", ca în partea de didactică să se prevadă „exprimarea articulată a cuvintelor" și „calitatea limbii vorbite". S-ar putea cita și alte cazuri, atît la limba română cît și la matematică, obiecte cu mare pondere în asigurarea succesului la învățătură.

b) **Pentru istorie, geografie și științele naturii elementele de didactică sînt insuficiente, dacă avem în vedere contribuția lor la dezvoltarea proceselor de cunoaștere.** Partea teoretică s-ar putea limita la sistemul de noțiuni prevăzut în programele învățămîntului primar. Se pune întrebarea: ce este mai important? „Principalele caracteristici morfologice și fiziologice ale nevertebratelor și vertebratelor" sau, după ce criterii s-ar putea face exerciții de grupare a plantelor, animalelor și fenomenelor cunoscute de copiii din clasele primare, ținînd seama că gruparea este o operație de logică elementară care contribuie la dezvoltarea gîndirii sistemice.

c) Partea teoretică la pedagogie, limba română și matematică se apropie de structura manualelor. Programele fiind valabile pentru toate activitățile ce vizează perfecționarea învățătorilor obligă la reluarea acelorași teme. Evident, este necesar un sistem de cunoștințe care să permită învățătorului să asigure însușirea de către elevi a temelor prevăzute în programele claselor primare. Dar, uneori, examinatorii cu mai puține contingențe cu didactica învățămîntului primar avînd preferință pentru domeniul său de specialitate canalizează examinarea spre acest domeniu [6]. Or, dacă e să vorbim de perfecționarea activității învățătorilor, atunci trebuie **să admitem întîietatea elementelor de didactică** a temelor prevăzute în programe. De pildă, la matematică, la capitolul elemente de logică sînt enumerate cîteva teme printre care: implicația logică, echivalența logică, cuantificatori. Temele sînt tentante, dar lucrul cel mai important nu e de a le cunoaște, ci de a face pe copilul de 6—7 ani să le priceapă. Implicația, la nivelul acțiunilor cu obiecte, este percepută ca obligativitate pentru elementele unei submulțimi de a avea o însușire comună tuturor elementelor mulțimii. Susținem **accentuarea pe latura psohopedagogică a activității de perfecționare a învățătorilor** a căror activitate este, din acest punct de vedere, mai complicată și mai grea decît cea care se desfășoară în școala secundară" [7]. Nu sîntem împotrivă ca învățătorul să știe mult; susținem, însă, ca **să se știe bine ceea ce trebuie să facă pe micii școlari să înțeleagă.** Pentru că, orice s-ar spune există, uneori, mari diferențieri „între o teorie construită de un adult, chiar și numai elementară, și înțelegerea copiilor mai mici de 11—12 ani" [8].

3. În procesul unic de perfecționare a învățătorilor, pe baza programei unice, se poate ușor observa că direcția principală este orientată spre învățare și reînvățare. Așa se explică, considerăm noi, **supraaglomerarea programei.** Procesul de învățare este necesar motivat fiind de „formarea individului, la toate nivelurile educației sale, pentru o viață în care să-și găsească loc evoluțiile, schimbările și transformările" [9]. **Reînvățările cu scop limitat, pentru verificarea la examene sau la cursurile de perfecționare și fără legătură directă cu activita-**

---

[3] BERTRAND SCHWARTZ, *Educația mîine*, E.D.P., București, 1976, p. 217.

[4] M.E.I., *Programe de perfecționare, definitivare, gradele II și I în învățămînt pentru educatoare și învățători*, București, 1980.

[5] L. V. ZANKOV, *Convorbiri cu învățătorii*, E.D.P., București, 1972, p. 227.

[6] A. Se vedea ION C. ROMAN, *Perfecționarea pregătirii profesorilor*, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1980.

[7] JEAN PIAGET, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 112.

[8] *Idem*, p. 143.

[9] PAUL LENGRAND, *Introducere în educația permanentă*, E.D.P., București, 1973, p. 79.

tea de la catedră, sînt neproductive. Or, considerăm că scopul oricărei perfecționări, indiferent sub ce formă se realizează, nu este numai de a spori volumul de cunoștințe al învățătorului, ci de a spori, în primul rînd, eficiența activității didactice.

4. Propuneri.

a) Diferențierea programelor pentru examene de cele pentru perfecționare. În cadrul examenelor, **diferențierea programei pentru examenul de definitivare și examenul pentru obținerea gradului II,** astfel: pentru examenul de definitivare poate rămîne actuala programă, **pentru gradul II ponderea pe aspectele psihopedagogice,** pentru perfecționarea cîtorva probleme actuale ale teoriei și practicii.

b) Elementele de teorie, la toate obiectele de învățămînt, să fie în directă legătură cu activitatea în clasă.

c) În cadrul tuturor formelor de perfecționare să se țină cîteva prelegeri de cultură generală, de către specialiști, care să nu facă obiectul examinării.

d) Înființarea, pentru învățători, a unei societăți științifice, de genul celor existente pentru profesori, în care ar putea fi cooptate cadre universitare, de la catedrele de pedagogie, cercetători în specialitate, profesori și psihologi, care ar putea să aducă o contribuție serioasă la perfecționarea activității învățătorilor.

Accente pedagogice

EDUCAȚIA ESTETICĂ PRIN LITERATURĂ

PRINTRE MULTIPLELE PROBLEME pe care le implică educația estetică raportul dintre spontaneitate și tehnică, respectiv conștientizarea criteriilor de apreciere, reprezintă o constantă ce poate fi urmărită de-a lungul întregii istorii a gîndirii pedagogice.

Este suficient contactul nemijlocit al celui educat cu fenomenul estetic sau acest contact trebuie mediat intelectual? Aceasta este întrebarea căreia au încercat să-i răspundă toți cei care s-au ocupat vreodată de educația estetică. Răspunsul este în general în legătură cu concepția despre raportul dintre inspirație și tehnică în creația artistică. Astfel, Platon, care afirma în dialogul **Ion** că poeții își creează poemele nu cu meșteșug, „ci pradă inspirației și sub stăpînirea unei puteri divine", preconiza în **Statul** educarea gustului copiilor pe cale preponderent subconștientă, procesul de învățare constînd, în concepția lui, mai mult dintr-o dobîndire nemijlocită și inconștientă a formei și deprinderii decît dintr-o însușire conștientă de idei și fapte [2].

Alte curente de idei au pus accentul pe tehnică artistică și receptare rațională, ca în cazul clasicismului din secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, romantismul reabilitînd inspirația, pentru ca la rîndul său să fie combătut de pozitiviștii cărora li se va opune, la începutul secolului XX, concepția lui Croce, care identifică arta cu o intuiție lirică.

Pe planul pedagogiei se cuvine menționată mișcarea cunoscută, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, sub numele de Educația Nouă. Acordînd o mare importanță preocupărilor de ordin social, reprezentanții mișcării afirmă necesitatea unei educații estetice pentru toți copiii, printr-o sinteză între teorie și practică și, sprijinindu-se pe ideile pedagogice ale lui J. J. Rousseau și L. Tolstoi, pun la baza concepției lor principiile individualității și libertății în educație, precum și unitatea celor două principii de viață interioară a copilului: acțiunea și interesul. Beneficiind de progresele înregistrate în psihologia și pedagogia experimentală de cercetările unor Binet, Decroly, Dewey, Montessori sau Stanley Hall, educația nouă tinde să fundamenteze sarcinile și acțiunea educației estetice pe criterii științifice. Educația estetică este astfel privită ca sinteză a principiilor interesului și efortului, ale gîndirii și acțiunii, ale observației și exprimării libere. Scopul ei este de a permite copiilor să se exprime nestingherit prin intermediul picturii, al modelajului sau

[1] ȘTEFAN BĂRSĂNESCU, GEORGE VĂIDEANU, *Educația estetică*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961, p. 10.
[2] KATHARINE EVERETT GILBERT și HELMUT KUHN, *Istoria esteticii*, ediție revăzută și adăugită. În românește de SORIN MĂRCULESCU, prefață de TITUS MOCANU, Editura Meridiane, București, 1972, p. 59.

al cîntecului, activități care nu-și propun ca scop realizarea de opere care să vizeze perfecțiunea. Reprezentanții educației noi exclud în acest fel educația pentru artă din sfera educației estetice. Pe ei nu-i interesează rezultatul, ci acțiunea în sine și asimilează activitățile artistice ale copiilor principiului jocului [3]. Continuată de Școala de la Viena, întemeiată de Cizek, o astfel de orientare se manifestă pînă în zilele noastre, spontaneitatea — cultivată într-un cadru favorabil dezvoltării creativității — dovedindu-se fructuoasă îndeosebi în artele plastice. Semnificativă în acest sens este, de exemplu, la noi în țară, experiența școlii din Vulturești.

Altfel se pune problema în cazul literaturii, domeniu intenționat evitat de reprezentanții orientărilor menționate mai sus, întrucît literatura nu poate vorbi direct afectivității, fără a trece prin intelect. Solicitînd un minimum de inițiere cognitivă, literatura necesită un receptor cît de cît instruit [4]. Există, desigur, și o literatură orală, desprinsă aproape de rațiune și frizînd absurdul. Este vorba de folclorul copiilor, de numărătorile din cadrul jocurilor lor, constînd dintr-o asociație liberă de cuvinte — adesea fără sens — bazată pe criterii formale : rimă, ritm, aliterație, eufonie. Asemenea alcătuiri amintesc poezia dadaiștilor și vădesc din partea copiilor o creativitate verbală ce nu trebuie înăbușită, ci încurajată și dezvoltată la vîrstele mici. După cum încurajată se cuvine și exprimarea metaforică a copiilor, urmînd ca, mai tîrziu, aceștia să devină treptat conștienți de existența mai multor registre ale limbii și de faptul că în unele dintre ele (cum este stilul științific) metafora trebuie să lase loc exprimării cît mai precise, în care denotația să învingă conotația.

ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL NOSTRU DE CULTURĂ GENERALĂ, literatura ocupă un loc privilegiat față de celelalte discipline prin care se realizează educația prin și pentru artă : desenul și muzica. Poziția privilegiată a literaturii se datorește obiectivelor complexe ale studierii ei și se manifestă în planul de ore acordate săptămînal și prin faptul că apare pe tot parcursul școlarității. Realizată **prin artă,** educația estetică pe care o prilejuiește literatura nu se limitează la educația **pentru artă,** ci sensibilizează față de frumosul din om, presupunînd modele umane, idealuri de viață (de la antica kalokagathia prin sufletul frumos — „die schöne Seele" — despre care vorbea Schiller, și culminînd cu trăsăturile luminoase ale omului societății socialiste și comuniste) și de relații între oameni. Cu cît valoarea estetică a unei opere literare este mai mare, cu atît mai mare va fi forța ei de influențare ideologică. Cît privește importantul aspect al educației patriotice, aceasta se realizează atît explicit, — în cazul exaltării în vers sau proză a dragostei de țară —, cît și implicit, prin mîndria patriotică pe care o resimte un om conștient că literatura scrisă în limba țării sale conține opere demne de marile creații ale literaturii universale.

Pentru a realiza cele de mai sus, receptarea spontană nu mai este suficientă și apare necesitatea conștientizării. Raportul dintre ele este condiționat și de vîrsta elevilor.

Astfel, Arno Stern vede în adolescență epoca întîlnirii cu arta, opusă în acest sens creativității spontane care caracterizează copilăria. Dezvoltîndu-i-se spiritul critic și tinzînd să semene cu adultul, adolescentul nu mai are spontaneitatea lipsită de grijă din copilărie, ci își cenzurează reacțiile, atent la ecoul lor în mediul social înconjurător. De aceea — crede pedagogul citat — la vîrsta adolescenței, educația estetică n-ar mai trebui să pună accentul pe creație, ci pe receptarea operelor de artă [5]. Tragem de aici concluzia că, pe măsura înaintării în vîrstă, raportul dintre conștientizare și spontaneitate trebuie să evolueze în favoarea primului său termen, dar în nici un caz să ducă la excluderea celui de-al doilea. Vibrația afectivă la contactul direct cu opera este fundamentală și exclusiva interpretare a conținutului noțional al acesteia și-a dovedit limitele, fie că era vorba de suprasolicitarea metodei lansoniene în analiza de text sau de exagerările sociologizante.

Constatînd că „răsunetul afectiv al operei de artă se însoțește de fapt cu o complicată rețea de fapte intelectuale", Tudor Vianu afirma în Estetica sa că „o receptare dezvoltată a artei presupune o conștiință educată și informată" și că „satisfacția trezită de o operă de artă crește în măsura lucidității cu care o stăpînim intelectualmente, înțelegînd-o în valorile și mecanismul ei" [6].

Într-adevăr, spre deosebire de cititorul needucat estetic, impresionat în primul rînd de aspectele extraestetice ale unei opere literare (întindere, întîmplări extraordinare povestite etc.), cel educat dispune de un întreg sistem de criterii și instrumente intelectuale oferite de teoria și istoria literaturii și care îi permit să compare opera respectivă cu altele similare, emițînd judecăți de valoare.

Orientările contemporane în domeniul educației estetice pledează pentru sinteza

[3] IRENA WOJNAR, *Esthétique et pédagogie*, Préface de Etienne Souriau, P.W.N., Editions Scientifiques de Pologne, Warsszwa, PUF, Paris, 1963.

[4] BIANCA BRATU, *Literatura și educația estetică a preadolescentului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970, p. 8.

[5] IRENA WOJNAR, *Op. cit.*, p. 207—208.

[6] TUDOR VIANU, *Estetica*, Editura pentru literatură, București, 1968, p 309.

dintre spontan și conștient: „Arta nu trăiește pe terenul pur al afectivității imediate. Ea cere, de la creator ca și de la consumator, posedarea unui anumit număr de instrumente intelectuale și tehnice de care nu te dispensează nici o spontaneitate.

Educația artistică nu trebuie să opună sentimentul ideii, sensibilitatea inteligenței, emoția rațiunii. Importantă este complementaritatea lor" [7].

Această complementaritate trebuie urmărită în cazul literaturii atît la parcurgerea programei de învățămînt, — cînd reacția spontană la contactul cu opera se cuvine a fi sprijinită de informațiile și criteriile necesare, cu grija permanentă ca abuzul de date, scheme și amănunte nesemnificative să nu înece emoția estetică —, cît și în activitatea cercurilor și cenaclurilor literare, unde creativitatea elevilor se dezvoltă sub îndrumarea atentă a profesorilor și în climatul aprecierii exigente, dar și stimulatoare, de către colegi.

Privind din perspectiva dialecticii între spontan și conștient avem șanse sporite de a îndeplini, prin studierea literaturii, obiectivele generale ale educației estetice care prevăd [8] realizarea în aceeași personalitate a triadei: cititor receptiv — cititor avizat și critic — interpret și creator de frumos.

Gheorghe LĂZĂRESCU

[7] *L'éducation esthétique. Luxe ou nécessité*, sous la direction de LOUIS PORCHER, Librairie ARMAND COLIN, Paris, 1973, p. 17.

[8] GEORGE VĂIDEANU, *Cultura estetică școlară*, Editura didactică și pedagogică, București, 1967, p. 156.

DESPRE MANUALUL DE GEOMETRIE — clasa a VI-a

Scrierea unui manual de geometrie pentru începători este într-adevăr un act de curaj, care presupune o cunoaștere temeinică a realității școlare, o bogată experiență la catedră și măiestria de a prezenta la nivelul de înțelegere al novicelui — cît mai simplu — lucruri care par foarte grele, de nepătruns.

Oricînd și oricine are pregătirea corespunzătoare poate să scrie o carte în specialitatea sa, bine gîndită, cu argumente suficient de puternice pentru susținerea unor afirmații. Și, totuși, cartea scrisă, oricît de apreciată ar fi de către cei interesați, nu poate ține loc de manual școlar. Pentru a fi manual școlar eficient cartea trebuie „să prezinte într-un mod accesibil **elevilor aflați pe o treaptă de** învățămînt definită **cunoștințele ce trebuie însușite în cadrul unui** obiect de învățămînt" **și trebuie „să cuprindă** îndrumări **care dirijează** activitatea de învățare **a elevilor, aplicarea cunoștințelor,** formarea deprinderilor" *.

ACȚIUNEA DE ÎNNOIRE A MANUALELOR ȘCOLARE inițiată de M.E.I. a dus și la apariția manualului de geometrie pentru clasa a VI-a (autori Ion Cuculescu și Constantin Ottescu).

De la început trebuie subliniate unele calități ale acestei cărți, ca, de pildă, împărțirea în trei părți: a) Cele mai simple figuri geometrice, b) Geometria bazată pe judecată (raționament) și c) Elemente de geometrie axiomatică (material neobligatoriu).

Cu toate că în prefață autorii afirmă că „Această carte se adresează tuturor școlilor", trebuie spus că manualul rămîne, totuși, o carte de geometrie care se adresează mai degrabă celor deja inițiați în tainele geometriei. Credem că și autorii și-au dat seama de această situație în urma folosirii cărții — experimental — la clasă.

Cîteva constatări cu privire la această carte.

1. Lipsă de consecvență în privința unor definiții

De exemplu:

a) La pag. 52, problema 4 se afirmă: ...„precum și «unghiul mare» (mai mare de 180°) format de semidreptele DA și DC".

Ne întrebăm: ce înseamnă unghi mare? Nici una din figurile existente la paginile 12, 13 nu par să reprezinte un unghi „mare".

b) Pag. 53. Vorbind despre suma unghiurilor unui poligon convex, se folosește fig. 34 II care nu reprezintă un poligon convex, și se dă definiția: „o astfel de figură se va numi poligon atunci și numai atunci cînd ea nu are trei vîrfuri consecutive coliniare, nu are nici un vîrf situat în interiorul vreunei laturi și nici două laturi neconsecutive care să aibă un punct interior comun".

Credem că era cazul să se prezinte mai multe poligoane, începînd cu cel convex și apoi să se sublinieze deosebirile dintre poligonul convex și cel concav.

Urmează: „Un poligon se va numi convex, dacă oricare ar fi latura sa, vîrfurile diferite de capetele acestei laturi se află toate de aceeași parte a dreptei ce conține latura".

Pentru teorema 7' se arată: „Demonstrația acestei teoreme este asemănătoare cu cea a teoremei 7: se împarte poligonul în triunghiuri etc. Nu o dăm". (Scurt și cuprinzător!) Se dă numai formula de calcul: „n — 2 ori 180°".

* *Dicționar de pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979, p. 262.

(Oare să nu fi făcut matematica atîta progres încît să putem scrie (n-2). 180° pentru ca unii elevi să nu înțeleagă cumva că din n se scade 2 ori 180° ?) Nu este dat nici un exemplu din care să reiasă modul în care se folosește formula ...n-2 ori 180°.

c) Pag. 57. 19 Probleme :

1. „Un patrulater cu laturile opuse congruente este un paralelogram". Elevii — fiind începători — ar putea să înțeleagă că poate fi vorba de congruența numai a două laturi opuse.

2. Îndrumări... antipedagogice

a) Pag. 38. Definiție. „Se numește reciprocă a unei teoreme o teoremă ce are drept concluzie o parte a ipotezei primei teoreme, iar drept ipoteză concluzia primei teoreme împreună cu partea rămasă din ipoteza ei".

„Explicații. Să considerăm o teoremă (σ), să notăm cu (I) ipoteza ei și cu (C) concluzia. Teorema se mai scrie și (I) → (C) și se citește „Dacă (I) atunci (C) sau (I) implică (C). Dacă ipoteza este formată din două părți, A și B, scriem : (A, B) → (C)".

„În primul caz teorema are o singură reciprocă (C) → (I). În al doilea caz teorema are ca reciproce : (A și C) → (B) și (C și B) → (A) (precum și (C) → (A și B)".

Și cînd ne gîndim că este prima oară cînd elevul ia cunoștință de teorema reciprocă (atunci cînd există) a unei teoreme date ! Nici „Indexul" nu-i dă posibilitatea să afle la ce pagină se întîlnește elevul cu termenii : teoremă, teoremă directă, teoremă reciprocă. Oare cît înțelege un elev din cele citite în manualul de geometrie ?

Pag. 35. Observație. „Această demonstrație a enunțului dat, **plasată aici,** este corectă. Dacă am fi pus această teoremă pe lista ce se termină la pag. 33 atunci această teoremă **plasată acolo,** ar fi fost incorectă, deoarece ar fi folosit o teoremă nedemonstrată la acel moment".

Credem că problema se pune astfel : elevul poate sau nu să demonstreze **teorema plasată într-un anumit loc,** după cum poate sau nu să se folosească de teoremele date (și învățate) pînă în acel moment, fiindcă elevul nu începe să-și însușească teoremele de geometrie pornind de la cele plasate la sfîrșitul manualului.

c) Pag. 55. Teorema 8. „Într-un paralelogram laturile opuse sînt congruente și unghiurile opuse sînt congruente".

Se desenează paralelogramul A B C D (fig. 37 II), se scrie :

Ipoteza	AB ∥ BC	AD ∥ BC
Concluzia	AB ≡ CD	∢ ABC ≡ ∢ CDA

Și, imediat : Observație : „Înainte de a da demonstrația teoremei, să observăm că, de fapt, am scris numai „jumătate" din concluzie ; ar fi trebuit să adăugăm și AD ≡ BC și ∢ BCD ≡ ∢ DAB".

Este aceasta corect să demonstrăm numai „jumătate" din concluzie și să spunem că am demonstrat teorema ? Este (afirmă autorii) din motive de „simetrie a enunțului". Mai precis, dacă demonstrăm teorema cu concluzia scrisă de noi („pe jumătate") și aplicăm acest enunț paralelogramului BCDA obținem și „cealaltă jumătate".

Oricît de lăudabile ar fi încercările autorilor de a atrage atenția elevilor asupra faptului că se poate realiza o economie a efortului în demonstrarea unei teoreme (demonstrația fiind completă și nu pe... jumătate), aceste încercări nu sînt de natură să-l facă pe elevul clasei a VI-a să înțeleagă motivele și mai ales condițiile „economiei". Știe ceva elevul despre simetrie și anume despre existența centrului de simetrie ?

Poate că dacă teorema s-ar enunța astfel : În orice paralelogram : **a)** oricare două laturi opuse sînt congruente ; **b)** oricare două unghiuri opuse sînt congruente, atunci s-ar fi putut arăta că folosind același mod de demonstrație se obține simultan demonstrația pentru afirmațiile **a)** și **b).** De ce se fac autorii că uită un fapt elementar ? Ipoteza — respectiv concluzia — trebuie să cuprindă toate afirmațiile făcute în enunț, traduse corespunzător.

Dăm și alt exemplu : „În orice paralelogram (ipoteza subliniază condițiile în care un patrulater este paralelogram) laturile opuse (sînt două perechi de laturi opuse) sînt congruente ; unghiurile opuse (sînt două perechi de unghiuri opuse) sînt congruente. Deci :

Ipoteza :	AB ∥ CD AD ∥ BC	
Concluzia :	AB ≡ CD AD ≡ BC	∢ ABC = ∢ CDA ∢ BCD = ∢ DAB"

Subliniem totuși faptul că demonstrația se încheie cu „q.e.d." cu explicația „inițialele cuvintelor latinești : quod erat demonstrandum" care înseamnă „ceea ce era de demonstrat" și care, într-un text matematic, reprezintă un **mod prescurtat** de a indica sfîrșitul unei demonstrații, deci faptul că textul ce urmează nu mai face parte din demonstrație".

Și, totuși, la alte teoreme — care urmează — q.e.d. nu mai încheie demonstrația. De ce oare ? Să-și fi dat seama autorii că nu modul este prescurtat, ci afirmația care anunță încheierea demonstrației este scrisă ....prescurtat ?!

d) Pag. 69. Probleme. 4 : „Dați o altă demonstrație „jumătății" din teorema 13 ce afirmă că un trapez ce are unghiurile alăturate unei baze congruente este isoscel, prelungind, drept construcție auxiliară, laturile neparalele pînă se întîlnesc".

(Continuare în pag. 62)

ARGUMENTE ARHEOLOGICE, LITERARE ȘI EPIGRAFICE PRIVIND STATUL DAC CONDUS DE BUREBISTA

Prof. dr. ION HORAȚIU CRIȘAN

Este neîndoielnic că apariția statului în istoria strămoșilor noștri reprezintă un moment de importanță deosebită. Societatea geto-dacică cunoaște o dezvoltare din ce în ce mai accentuată încă din secolul al IV-lea î.e.n. datorită trecerii la epoca Latène.

Începutul Latène-ului daco-getic poate fi asemănat din punct de vedere cronologic cu faza veche a Latène-ului central și vest european, cu Latène B din cronologia lui Reinecke, iar faza de deplină maturizare a civilizației daco-getice corespunde Latène-ului D din aceeași cronologie. Civilizația daco-getică de tip Latène s-a forma pe un viguros trunchi autohton hallstattian, cu rădăcini cu mult mai vechi în timp, la care s-au adăugat numeroase influențe externe venite din diverse direcții. Dar, toate acestea, fie ele grecești, sud-tracice ori celtice, n-au putut determina transformarea culturii daco-getice într-una de tip Latène. Numeroase influențe străine manifestate pe toate coordonatele au fost rodnice, au avut darul de a dinamiza, de a imprima un ritm rapid de dezvoltare a culturii daco-getice. Determinantă rămîne doar dezvoltarea forțelor de producție interne.

AȘADAR, PROCESUL DE FORMARE a Latène-ului daco-getic se eșalonează în timp între sec. IX și sec. II î.e.n. Saltul calitativ de excepțională importanță care formează baza trecerii la o nouă formă superioară de organizare — cea statală — a fost favorizat de numeroase legături intervenite între ei și grecii din Pontul Euxin sau tracii de sud, începînd încă din sec. VI î.e.n. Nu se poate spune însă că grecii ori tracii meridionali au determinat trecerea geto-dacilor la epoca Latène, tot așa cum n-au putut-o face nici celții instalați pe pămîntul Daciei încă din sec. IV î.e.n. și care erau purtătorii unei civilizații superioare de tip Latène.

Civilizația daco-getică este tributară într-o oarecare măsură altor civilizații, fără însă ca aceasta să-i știrbească din originalitate, din măreția ei. La sfîrșitul sec. al II-lea î.e.n. ea este pe deplin formată și unitar răspîndită pe întreaga arie de locuire a geto-dacilor, înscriindu-se printre cele mai remarcabile culturi de la periferia lumii greco-romane.

Nenumăratele descoperiri făcute în spațiul intra sau extracarpatic ne dovedesc că, începînd din sec. II î.e.n. și mai cu seamă din a doua jumătate, fierul a fost folosit din abundență. Se cunosc astăzi numeroase cuptoare pentru extras minereul de fier situate în diferite zone ale lumii daco-getice și mai ales în cele intracarpatice atît de bogate în materie primă. Despre stadiul avansat la care ajunseseră meșterii făurari daco-geți ne stau mărturie nenumărate unelte răspîndite din abundență în toate așezările, reprezentînd o bogată și variată gamă de forme, cu întrebuințări în nenumărate domenii de activitate: agricultură, meșteșuguri, arme etc. Tot în sec. al II-lea î.e.n. se va generaliza lucrarea ceramicii la roată, iar meșteșugul olăritului va cunoaște o deosebită dezvoltare.

Dezvoltarea rapidă a forțelor de producție va aduce cu sine o sporire considerabilă a populației. În afara creșterii numerice a așezărilor, acum se înregistrează și o înmulțire considerabilă a acelor aglomerări de tip protourban pe care geto-dacii le numesc în limba lor **dava**, iar scriitorii de limbă greacă le spun **polis** (oraș). Pe lîngă produsele locale, în asemenea așezări se desfăceau mărfuri venite, mai ales, din lumea greco-romană.

Davele erau în același timp centre militare, politice și religioase ale unor triburi, constituind începuturi de orașe, a căror funcționalitate o îndeplineau.

Marea bogăție de materiale descoperite în așezările de tip **dava**, diversitatea lor extraordinară, mai ales începînd cu epoca lui Burebista sînt dovezi grăitoare ale unei remarcabile prosperități și ne dau dreptul să afirmăm că vechiul stadiu primitiv sătesc a fost depășit.

În secolul al II-lea î.e.n. și în cel următor în toată lumea daco-getică se constată o înmulțire atît cantitativă cît și calitativă a importurilor venite din lumea elenistică și din ce în ce mai insistent din cea romană. Dovada limpede a unei intense producții de mărfuri și a intensificării legăturilor comerciale întreținute de societatea dacică ne este oferită de circulația monetară.

DEZVOLTAREA FORȚELOR DE PRODUCȚIE va aduce după sine sporirea surplusului de produse destinate „pieței" interne și externe. Începînd, în special, din a doua jumătate a secolului al II-lea î.e.n. și în primele decenii ale veacului următor circulația monetară se intensifică atît în ce privește moneda proprie, cît și cea străină. Monedele emise în provincia romană Macedonia Prima, în insula Thasos sau în orașele Dyrrhachium (azi Dürres în Albania) și Apollonia, ambele pe coasta de est a Mării Adriatice sînt deosebit de numeroase, indicînd orientarea schimburilor comerciale ale geto-dacilor. Cu privire la moneda proprie, numismații au constatat o reducere a tipurilor și o substanțială creștere cantitativă, circumscriindu-se zone clare de circulație.

Analiza tuturor descoperirilor de monede daco-getice dovedește că, în a doua jumătate a sec. II î.e.n., se conturează patru zone distincte, fiecare cu particularitățile sale. Acestea reprezintă emisiuni ale unor puternice uniuni de triburi, știut fiind faptul că monedele geto-dacice serveau ca mijloc de schimb pe teritoriul unui trib ori al unei uniuni de triburi.

Toate cele arătate converg în a dovedi o rapidă și efervescentă dezvoltare economică, pe toate coordonatele și pe întinderea tuturor teritoriilor locuite de daco-geți începînd, mai cu seamă, din a doua jumătate a sec. II î.e.n. Dezvoltarea deosebită pe care o cunosc forțele de producție, producția de mărfuri, schimbul, va aduce cu sine, în același ritm, modificări substanțiale în domeniul relațiilor de producție. Cea mai însemnată dintre acestea o constituie lichidarea în același ritm a vechilor relații de producție, o divizare din ce în ce mai strînsă a societății geto-dacice în două mari clase, pe de o parte bogați, iar pe de altă parte săraci, dependenți de primii.

Izvoarele literare ne menționează existența unor fruntași la geți încă de pe vremea lui Herodot. Mai tîrziu sînt pomenite familii de mare vază. Referindu-se la evenimentele petrecute în secolul I î.e.n. și citîndu-l pe Dion Chrysostomos, Iordanes ne spune că : „cei dintre ei (dintre goți-geți) care erau de neam s-au numit la început tarabostes, iar apoi pileati : dintre dînșii se alegeau regii și preoții". Pileații — numiți astfel după un fel de căciulă „pilleu" pe care o purtau ca semn al rangului lor deosebit — mai sînt pomeniți apoi de către Dio Cassius. Aceleași izvoare ne menționează alături de marii nobili pe cometi sau capillati ce ar reprezenta, după opinia unor istorici moderni, pe oamenii de rînd. S-a formulat și părerea că aceștia ar reprezenta o pătură intermediară între marea nobilime și masa oamenilor de rînd.

Despre aceeași stratificare socială ne stau mărturie și mormintele princiare descoperite în apropierea unor așezări de tip **dava** de pe întreg teritoriul geto-dacic. Astfel de morminte s-au găsit în spațiul carpato-danubian la : Popești (com. Mihăilești, jud. Ilfov), Piscu Crăsani (com. Balaciu, jud. Ialomița), Radovanu (jud. Ilfov), Poiana (jud. Gorj), Cetățeni (jud. Argeș), Poiana (com. Nicorești, jud. Galați), Răcătău de Jos (com. Horgești, jud. Bacău), Brad (com. Negri, jud. Bacău), și Orezu (jud. Ialomița). Toate acestea se datează în sec. II—I î.e.n. La cele enumerate se mai cuvine adăugat bogatul mormînt princiar descoperit recent în imediata apropiere a davei dacice de la Cugir. Cel înmormîntat aici, fără îndoială unul dintre marii nobili daci, a fost înmormîntat într-un fastuos costum de luptă compus din cămașă de zale, coif de fier, sabie lungă, **sica**, lance și într-un car bogat ornamentat. Din inventarul mormîntului mai făceau parte podoabe de argint și aur, o **situla** de bronz de proveniență italică și o fructieră de lut de mari dimensiuni. Pe baza întregului inventar mormîntul dacic de la Cugir se datează în sec. I î.e.n.

IZVOARELE LITERARE ȘI EPIGRAFICE ne oferă indicii cu privire la existența proprietății colective în agricultură, începînd cu sfîrșitul sec. II î.e.n. Este vorba de obștile sătești în cadrul cărora își fac apariția proprietatea privată, posibilitatea însușirii de averi de către nobilime și exploatarea de către aceasta a masei producătoare de bunuri materiale.

Despre producătorii bunurilor materiale, despre agricultorii ce lucrau pămîntul în comun ori sub forma micii proprietăți private, despre păstori, meșteșugari, mineri, izvoarele literare nu ne spun nimic. În rîndul acestora se vor fi produs diferențieri, avîndu-i în vedere, de exemplu, pe meșteșugari ori pe negustori. Toți aceștia sînt, în ultimă instanță, oameni liberi. Cu privire la existența sclavilor în societatea daco-getică anterior cuceririi romane, în izvoarele literare găsim doar

vagi menționări care nu ne dau dreptul să vorbim despre sclavaj ca mod de producție. Sclavii vor fi existat totuși fără a deține însă o pondere cît de cît semnificativă în economie. Este vorba, luînd ca analogie alte popoare, despre sclavi de tip patriarhal al căror plus produs era consumat de proprietar și numai cu totul incidental va ajunge pe piață.

Iată deci că în prima jumătate a secolului I î.e.n. societatea daco-getică îndeplinea toate condițiile pentru a trece la o formă superioară de organizare, cea statală, eveniment ce se va întîmpla pe timpul lui Burebista, în jurul anului 70 î.e.n.

Despre Burebista izvoarele literare sau cele epigrafice, singurele în măsură să ne ofere date mai amănunțite și mai precise, sînt destul de puține. Din textul lui Iordanes, care a folosit lucrarea lui Dion Chrysostomos, reiese că Burebista domnea deja pe la anul 82 î.e.n., vreme în care Sulla își luase titlul de dictator la Roma. Începutul domniei nu poate fi prea îndepărtat în timp de anul 82 î.e.n., pentru că Strabon ne spune că Burebista a fost înlăturat atunci cînd marele său rival de la Roma, Caius Iulius Cezar, era pe punctul de a-l ataca, eveniment ce s-a petrecut în anul 44 î.e.n. Opera lui Strabon este izvorul de bază pentru reconstituirea evenimentelor petrecute pe vremea lui Burebista. El ne spune că Burebista „în puțini ani a întemeiat o mare împărăție ἀρχη și a supus geților cea mai mare parte din populațiile vecine ; ba a ajuns să fie temut chiar și de romani".

Dintr-un decret săpat pe o lespede de marmură emis în cinstea lui Acornion, cetățean de vază al orașului grecesc Dionysopolis (Balcicul de astăzi), deținător al unor înalte demnități la curtea lui Burebista, aflăm că acesta „a ajuns cel dintîi și cel mai mare dintre regii din Tracia și a stăpînit tot teritoriul de dincoace de fluviu (de Dunăre) și de dincolo". Texte și inscripții ni-l arată pe Burebista ca stăpîn al tuturor cetăților grecești de pe malul de vest al Pontului Euxin, de la Olbia (azi Porutino în U.R.S.S.) pînă la Apollonia (azi Sozopol în Bulgaria).

OPERA CEA MAI DE SEAMĂ A LUI BUREBISTA a fost fără îndoială unificarea tuturor semințiilor geto-dacice din spațiul balcano-carpato-pontic. Unificarea geto-dacilor a fost înlesnită de existența unor mari uniuni de triburi, a unor formațiuni politice bine închegate ce își aveau monedă proprie, a cărei arie de răspîndire delimitează și teritoriile lor. Marea operă a lui Burebista, cuprinderea laolaltă a tuturor dacogeților, a fost posibilă și datorită unor împrejurări externe favorabile. Roma ce aspira din ce în ce mai insistent la dominația întregii lumi era antrenată în lupta cu Mithridates al VI-lea Eupator, rege al Pontului și al Bosforului, care reușise să alcătuiască o puternică coaliție antiromană și astfel stătea în calea politicii de expansiune a Romei de atunci ce avea drept țel imediat supunerea bogatelor și prosperelor state elenistice din Asia făurite pe ruinele imperiului lui Alexandru cel Mare. Se mai cuvin adăugate gravele frămîntări sociale de la Roma care s-au manifestat atît de violent în prima jumătate a secolului I î.e.n.

Dar, unificarea săvîrșită de către Burebista își găsește explicația, în primul rînd, în dezvoltarea internă a societății geto-dacice ce ajunsese la un stadiu ce făcea posibilă înlocuirea vechilor forme ale comunei primitive ce deveniseră o frînă în dezvoltarea pe mai departe a societății. Nu trebuie să uităm însă nici calitățile cu care se dovedește a fi fost înzestrat unificatorul.

În fruntea unei numeroase oștiri, Burebista îi va învinge pe boii, tauriscii și scordiscii, neamuri celtice din vestul Daciei, pe bastarnii de neam germanic și va cuceri cetățile grecești de pe malul apusean al Mării Negre. Cu ajutorul descoperirilor arheologice și al menționărilor unor scriitori antici, contemporani ori de mai tîrziu, se pot stabili limitele de locuire ale geto-dacilor din vremea lui Burebista care au fost, foarte probabil, și cele ale regatului său. Acestea se înscriau între Carpații nordici și coama Munților Balcani, pe de o parte, și Dunărea mijlocie și litoralul de vest al Mării Negre, pe de altă parte.

Firesc se pune întrebarea dacă această întinsă stăpînire — regatul lui Burebista — a fost sau nu un stat. Fenomenul pe care îl avem în vedere este, fără îndoială, instituțional, aparținînd suprastructurii și a fost generat de bază, în anumite condiții specifice. Va trebui să ținem seamă de existența unei acumulări și să vedem în ce măsură regatul lui Burebista a reușit să depășească fazele finale de organizare ale comunei primitive, aceea a democrației militare și să se transforme într-o formă politică superioară de organizare, adică în stat.

Burebista este intitulat rege atît în texte epigrafice, cît și în cele ale unor scriitori antici. Dar, rege era și Dromichaites în sec. IV î.e.n. care s-a luptat cu Lisimach, diadohul macedonean al Traciei, pe care l-a făcut prizonier, după ce aceeași soartă o avusese mai înainte și fiul său, Agathocles. Din relatarea evenimentelor făcută de către Diodor din Sicilia rezultă limpede că nu se depășise faza democrației militare : hotărîrea aparținea încă poporului înarmat și nu regelui. Rege mai este numit apoi și Rhemaxos, pe la anul 200 î.e.n.

Este știut faptul că titlul de rege (rex în textele de limbă latină și **basileos** în cele grecești) era dat de scriitorii antici unor șefi militari de uniuni tribale ce ajunseseră în faza democrației militare. În perioada eroică din istoria Greciei,

ori în cea a regilor din cea romană asemenea titluri se dădeau acelor comandanți militari care reușiseră să pună mîna pe putere și să exercite o adevărată autoritate regală pe care, uneori, o chiar transmiteau ereditar.

MAREA ÎNTINDERE PESTE CARE A STĂPÎNIT Burebista este o realitate pe care concură în a ne-o dovedi izvoare literare, epigrafice și arheologice. Un asemenea vast teritoriu nu putea fi cîrmuit cu instituțiile vechii orînduiri gentilice. Sfatul conducătorilor n-ar fi putut să se adune la fel ca și vechea adunare a poporului. Că este vorba de un mare stat ne-o dovedește chiar textul lui Strabon care pentru a-l defini folosește expresia : ἀρχη. Cuvîntul are mai multe sensuri și de aceea a fost tradus în diverse moduri prin : împărăție, domnie, stăpînire ori stat. Merită menționat faptul că pentru statul atenian, după războaiele cu perșii, în vremea lui Pericle, cînd a luat o mare extindere teritorială, izvoarele literare folosesc aceeași expresie.

La capătul celor spuse se cuvine formulată concluzia că Burebista este cel care a întemeiat statul geto-dac, prima formațiune politică de tip superior din istoria strămoșilor noștri. Marea împărăție a lui Burebista a durat însă numai atît cît a fost în viață genialul ei făuritor. La moartea lui ea s-a împărțit în patru, pentru ca mai tîrziu să fie în cinci părți. Dar, statul reclamat de dezvoltarea pe toate coordonatele a societății daco-getice n-a dispărut. El se menține în limite teritoriale mai restrînse și va cunoaște o nouă perioadă de înflorire pe vremea ultimului rege dac, Decebal, cînd va avea loc o nouă centralizare, chiar dacă limitele acestui stat nu pot fi precizate cu destulă siguranță. O dovadă în acest sens ne-o oferă textul lui Iordanes care menționează o succesiune neîntreruptă de regi de la Deceneu, care i-a urmat lui Burebista și pînă la Decebal.

Se cuvine acum, după ce am stabilit existența statului dac înscris între domnia lui Burebista și Decebal, să stabilim, în limita îngăduită de puținele izvoare ajunse pînă la noi, care au fost forma și funcțiile lui, pe plan intern și extern. De aceea vor trebui avute mai întîi în vedere instituțiile statului dac.

Prima și cea mai importantă instituție a fost, fără îndoială, armata. Aceasta a fost de proporții foarte diferite în timp de pace, față de cea pe care regii daci o puteau mobiliza în timp de război. De la Strabon aflăm că oastea lui Burebista număra 200 000 de oameni. Dacă ținem cont de enorma suprafață a regatului lui Burebista, pe de o parte, iar pe de altă parte, de numărul mare al populației ce se constată pe cale arheologică, vom ajunge la concluzia că cifra de ostași menționată de Strabon nu reprezintă întregul popor înarmat, specific democrației militare, ci o armată recrutată pe alte baze. Este vorba despre obligativitatea de a furniza luptători ori de cîte ori se cerea, impusă obștilor sătești de către puterea centrală, în cadrul tributului.

În cadrul statului dac, organele politice ale comunei primitive au fost înlocuite de puterea regală și a anturajului regelui, a acelei curți compuse din diferiți dregători pe care îi găsim menționați în izvoarele scrise pe vremea lui Burebista ori a urmașilor săi. Acornion era pe lîngă Burebista „în cea dintîi și cea mai mare prietenie, că îl sfătuia pe rege în ceea ce privește chestiunile cele mai importante“ și a fost „trimis de regele Burebista ca ambasador la Cn. Pompeius“. Demnitatea de „cea dintîi și cea mai mare prietenie“ o întîlnim la dregători de la curțile monarhilor elenistici. Chiar titlul lui Burebista de „cel dintîi și cel mai mare“ își găsește analogii tot la regii elenistici din Orient.

Despre Deceneu știm că Burebista îi acordase puterea aproape regală **(pene regie potestas)**, ceea ce ar echivala cu titlul de vicerege. În această demnitate îl vom întîlni mai tîrziu pe Vezina „care deținea al doilea loc după Decebal“. De la Criton (printr-un fragment păstrat în lexiconul Sudas) aflăm că pe vremea lui Decebal „unii erau puși peste cei care muncesc pămîntul cu boii, alții — dintre cei din jurul regelui — erau rînduiți să se îngrijească de fortificații“.

Alături de militari, foarte probabil covîrșitori din punct de vedere numeric, din curtea regilor daci făceau parte demnitari civili și religioși. Lui Deceneu i-a fost acordată aproape putere regală. Puterea judecătorească o dețineau preoții. Despre Comoscius, mare preot și rege știm că „împărțea poporului dreptate ca ultimă instanță“, ceea ce implica cu necesitate alți judecători în ierarhie inferioară. Aceștia trebuie să fi fost și ei preoți, luînd ca analogie alte popoare.

STRABON NE VORBEȘTE DESPRE „ascultarea de legi“ prin care Burebista i-a îndreptat pe geți, iar Iordanes ne spune că legile după care Decebal i-ar fi învățat pe geți să trăiască conform legilor naturii ar fi fost transcrise și s-au păstrat pînă în vremea sa (sec. VI e.n.) sub numele de **belagines.**

Iată, așadar, că pe vremea lui Burebista și a regilor care i-au urmat armata nu mai coincidea cu întreaga populație, că s-au creat organe ale puterii centrale de stat puse în slujba regelui și a clasei dominante. Puținele documente ajunse pînă la noi nu sînt în măsură să ne precizeze îndeajuns de limpede forma statului dac. Este însă neîndoielnic că acesta se deosebește de statele sclavagiste din lumea greco-romană. El își găsește analogii chiar în lumea tracilor. Este vorba despre statul **odris** pe care învățații care

l-au studiat îl definesc ca un stat de tip „teritorial", în sensul că trăsătura lui esențială ar constitui-o stăpînirea peste un vast teritoriu. Asemănări există și între despoțiile orientale.

Unele dintre caracteristicile statului dac se regăsesc la statele care au făcut parte din așa-numitul mod de producție „asiatic" sau „tribal" căruia îi corespunde și o orînduire socială ce poartă același nume. Societatea geto-dacică de pe vremea lui Burebista și Decebal depășise, cu siguranță, orînduirea gentilică. Ea era deja o societate împărțită în clase, cu un stat, fără a fi însă sclavagistă. Însușirea conceptului de orînduire „asiatică" ori „tribală" ne scutește a depăși evidențele și a preconiza rămînerea dacilor din epoca lui Burebista și Decebal în cadrele orînduirii comunei primitive, ori a forța aceleași evidențe în a susține existența unei orînduiri sclavagiste, fie ea „începătoare" de tip „neclasic", „militar" etc.

Statul întemeiat de Burebista în prima jumătate a sec. I î.e.n. a fost prima formațiune politică de tip superior din istoria daco-geților. Aceasta va cunoaște multiple modificări de-a lungul veacurilor, înscriind perioade de progres și de regres și după zămislirea, prin contopirea dacilor cu romanii, a poporului român. Organizarea politică superioară, cea statală, apărută în sec. I î.e.n., va înfrunta vicisitudini de tot felul, va suferi nenumărate transformări, dar se va menține de-a lungul a peste două milenii, ajungînd astăzi la cea mai înaltă formă pe care a cunoscut-o vreodată : statul socialist.

Crearea statului dac centralizat și independent reprezintă un moment de cea mai mare însemnătate în milenara noastră istorie și, așa cum a hotărît Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 26—27 octombrie 1977, evenimentul se sărbătorește după cuviință în 1980, cînd se împlinesc 2050 de ani.

DESPRE GENEZA ACTULUI EDUCATIV PE TERITORIUL ROMÂNIEI

ION VERDEȘ

cercetător științific principal — I.C.P.P.

Teritoriul României a cunoscut toate stadiile de dezvoltare pe care omul le-a parcurs de la condiția simiană la cea umană, proces cunoscut sub numele de antropogeneză. Această dezvoltare este, ca peste tot unde a avut loc pe Terra, expresia activității creatoare și a neîncetatului progres în opera de formare și educare, proces în care munca a jucat un rol fundamental. „Munca l-a creat pe om", afirmă Fr. Engels [1].

În cele ce urmează, vom căuta să demonstrăm, cu concizia la care obligă un articol, cum fiecare pas și etapă parcurse de-a lungul antropogenezei sînt rezultatul muncii, pe de o parte, și al educației și puterii de creație, pe de alta [2]. Din epoca antropogenezei pînă în prezent se constată o locuire neîntreruptă pe teritoriul țării noastre, dezvoltîndu-se succesiv diverse culturi și civilizații, din care nu au lipsit momente de manifestări de un nivel deosebit și plin de originalitate.

[1] FR. ENGELS, *Dialectica naturii*, în Marx-Engels, *Opere*, vol. 20, București, Editura politică, 1964, p. 528.

[2] Pentru cunoașterea antropogenezei ca fenomen general, ca și pentru datele privind țara noastră, deși literatura de specialitate este bogată, indicăm numai cîteva lucrări reprezentative : D. DE SONNEVILLE, F. BORDES, *L'âge de la pierre*, Paris 1965, H BREUIL, R. LANTIER, *Les hommes de la pierre ancienne*, Paris, 1959 ; M, F. NESTURH, *Originea omului*, București, Editura științifică, 1959 ; ȘTEFAN MILCU, C. MAXIMILIAN, *Introducere în antropologie*, București, Editura științifică, 1967 ; AL. PĂUNESCU, *Evoluția uneltelor și armelor de piatră cioplită descopertie pe teritoriul României*, București, 1970 ; *Dicționar de istorie veche a României*, (DIVR), București, Editura științifică și enciclopedică, 1976.

Încă din etapa australopitecilor, lungă de milioane de ani, putem vorbi de prezența, elementară a învățăturii, deoarece acești reprezentanți ai primului pas spre condiția umană, deși nu au ajuns să creeze unelte, învățaseră totuși să folosească drept unelte, pentru nevoile vînătoarei, materiale luate de-a gata din natură: oase, lemne, pietre. Înțelegerea necesității de a se folosi de astfel de obiecte ca de niște unelte și învățarea mînuirii lor pentru nevoile vieții pot fi socotite ca primele manifestări, naturale, ale fenomenului educativ spontan, încă din faza preumană. Elocventă în acest sens este și descoperirea de la Bugiulești, județul Vîlcea, care trădează prezența australopitecilor mînuitori de unelte pe teritoriul patrei noastre [3].

Unii antropologi au mers chiar mai departe, punînd pe seama australopitecilor așa-numita cultură osteodontokeratică [4], fenomen ce întărește și mai mult ideea unui proces educativ rudimentar pe această treaptă de evoluție. Cert este însă că descoperirile arheologice au scos în evidență o anumită evoluție a capacității craniene a acestui gen de ființe și ca atare și o mărire a greutății creierului lor de-a lungul timpului [5].

Chiar dacă nu am pune cultura osteodontokeratică pe seama australopitecilor, numai această învățare a folosirii, timp de cîteva milioane de ani, a unor unelte luate de-a gata din natură ar fi suficientă pentru a explica posibilitatea apariției și dezvoltării lui **homo habilis**, prima treaptă în evoluția genului **homo**. Apărut în Europa acum circa 1.100.000 de ani (cu el începe etapa inferioară a paleoliticului), numele său înseamnă omul îndemînatic, dibaci, avînd aptitudinea de a executa ceva cu ușurință. Într-adevăr, homo habilis este primul creator de unelte și arme executate din piatră și desigur din os, corn și lemn, de numele său fiind legată **cultura de prund** (prezentă pe teritoriul patriei noastre pe văile Oltului, Dîrjovului, Mozacului, Dîmbovnicului, Argeșului [6]), caracterizată prin primele unelte litice, cioplitoarele de piatră, obținute prin prelucrarea grosolană, la un singur capăt, a galetelor, adică a pietrelor de rîu.

MAREA DEOSEBIRE, SUB RAPORT CULTURAL, dintre australopiteci și homo habilis o constituie faptul că în timp ce primii ajunseseră doar să folosească drept arme și unelte obiecte luate de-a gata din natură, homo habilis va folosi aceste obiecte ca **materiale** din care își va confecționa uneltele și armele. Aceasta constituie un mare salt, deoarece el nu a însemnat numai începutul producerii uneltelor, ci și începutul muncii, factorul care l-a creat, l-a dezvoltat și l-a perfecționat pe om ca specie distinctă de condiția inițială simiană. Pentru a înțelege mai bine acest lucru, este de ajuns să precizăm că munca, legată de prelucrarea diverselor materiale, a favorizat dezvoltarea unor procese psihice ca: memoria, factor important în învățare și educație și ca atare în procesul însuși al antropogenezei, atenția, legată nu numai de sesizarea primejdiei și a vînatului, ci de acum înainte îndeosebi în legătură cu învățarea, apoi apariția spiritului de observație, puterea de concentrare a gîndirii și a atenției asupra unui lucru, dezvoltarea voinței și a răbdării ca putere de ducere pînă la capăt a unei activități începute — deci capacitatea de efort susținut —, dezvoltarea puterii de reprezentare a uneltelor, proces ce reclamă gîndirea formei acestora. Dacă atenția și memoria sînt posibile și pe alte trepte pe scara animală, toate celelalte procese nu pot fi concepute decît înlăuntrul speciei umane, manifestarea lor fiind definitorie pentru om. Mai trebuie făcută precizarea că încă de pe acest stadiu, de evoluție, activitățile manuale sînt cele care reclamă și dezvoltă progresiv activitățile de natură mintală.

Desigur, unealta creată de homo habilis, nediversificată funcțional și realizată rudimentar și căreia nu i se aduc modificări și perfecționări pe tot parcursul epocii dominate de el, nu cerea, pentru prelucrarea și producerea sa ,o deosebită dezvoltare a proceselor psihice amintite, manifestarea lor fiind și ea destul de primară. Ceea ce trebuie subliniat ca fundamental pentru homo habilis este formarea comportamentului de muncă, o muncă creatoare de unelte care face din el un **homo faber.** De asemenea, ca primul producător de unelte și arme, homo habilis reprezintă și prima treaptă în care se manifestă conștiința (nu este posibil un act de creație fără o activitate conștientă), desigur o conștiință manifestată foarte palid, oglindind cu precădere nevoia de a obține hrana și de a se apăra și tot astfel de a produce mijloace pentru satisfacerea acestor nevoi vitale. Este vorba deci de crearea intenționată a uneltelor, act de gîndire ce presupune, pe lîngă funcționarea și dezvoltarea proceselor psihice amintite, și conturarea și funcționarea unui scop al fiecărei activități. Deși se poate presupune că în acea etapă și mult timp încoace gîndirea nu putea opera cu noțiuni, judecăți și cu atît mai puțin cu raționamente, totuși datorită solicitării gîndirii prin procesele psihice amintite și în același timp datorită dezvoltării comportamentului de muncă,

[3] C. S. NICOLAESCO-PLOPȘOR et D. NICOLAESCO-PLOPȘOR, *Centre d'Histoire, de Philologie et d'Ethnografie de Craiova*, Memoires, section anthropologique, 2, 1968, p. 2—23; *Idem*, 3, p. 3—12.

[4] ȘT. MILCU, C. MAXIMILIAN, *Op. cit.*, p. 165—166.

[5] *Ibidem*, p. 68 (vezi tabelul comparativ al greutății creierului la australopitecine și pe diverse trepte de evoluție a genului *homo*).

[6] AL. PĂUNESCU, *Cultura de prund*, în *DIVR*, p. 209.

capacitatea craniană creşte, de la 530 cm^3, cît aveau în medie australopitecii [7], la 630 cm^3 în medie [8].

De asemenea, datorită stadiului incipient al gîndirii, pentru această etapă nu putem vorbi nici de dezvoltarea vorbirii, cu ajutorul căreia să fie posibilă comunicarea şi deci şi învăţarea în tiparele obişnuite nouă. Cu tot caracterul rudimentar al gîndirii, trebuie totuşi, încă din această fază, să se fi dezvoltat, pentru nevoile comunicării, un limbaj, desigur sonoro-gestual, care va fi perfecţionat pe treptele ulterioare ale antropogenezei. În lipsa comunicării verbale pentru însuşirea şi formarea deprinderilor şi cunoştinţelor practice de prelucrare a pietrelor pentru confecţionarea uneltelor, trebuie să presupunem, pe lîngă funcţionarea proceselor psihice de care am vorbit, şi participarea unor activităţi specifice învăţării practice constînd în însuşirea experienţei generaţiilor pe calea simplei observaţii, a imitaţiei şi a efortului individual, împrejurare ce a dus, cu timpul, la ascuţirea spiritului de observaţie şi de imaginare a formei pe care trebuiau s-o capete uneltele.

Toate aceste procese psihice, gîndirea mai ales, şi toate componentele învăţării practice se vor perfecţiona şi mai mult pe cel de-al doilea stadiu al genului homo : **homo erectus,** cunoscut şi sub denumirea de **pitecantrop** (cca. 550.000—100.000 î.e.n.), primul care descoperă şi foloseşte focul [9], practică canibalismul [10] şi a cărui capacitate craniană este apreciabilă : 1000 cm^3 în medie [11]. Posedînd o capacitate deosebită de a crea unelte în diverse tehnici şi variate ca formă şi specializare, pitecantropii (ale căror urme au fost găsite şi în ţara noastră la Bucureşti, Dîrjov etc.) au direcţionat, încetul cu încetul, drumurile civilizaţiei pietrei şi în evoluţia omului : cultura abbeviliană (550.000—300.000 î.e.n.), cultura acheuleană (300.000—100.000 î.e.n.) şi cultura clactoniană (sincronă cu cele două), în cadrul căreia se dezvoltă aşa-numita „tehnică pe nicovală" de prelucrare a uneltelor. Dacă în abbevilian se foloseşte încă un singur fel de unelte, dar cu mai multe funcţionalităţi, de-abia cu acheuleanul începe seria unor tehnici mai variate, ca cea numită levallois, precum şi a unei relativ mari diversităţi de unelte ca formă, mărime, specializare şi funcţionalitate trădînd numeroase tipuri de activităţi şi operaţii în viaţa cotidiană şi tot atîtea probleme în însuşirea cunoştinţelor practice (care vor pune pentru prima dată necesitatea memorării operaţiilor, şi sub raportul felului şi sub cel al succesiunii lor) şi în formarea deprinderilor de prelucrare a pietrelor.

Paşi deosebit de mari în dezvoltarea proceselor psihice, a cunoaşterii şi a formării deprinderilor şi cunoştinţelor în diverse tipuri de activităţi practice, inclusiv producerea uneltelor şi armelor de piatră, se vor realiza însă pe cel de-al treilea şi ultimul stadiu de dezvoltare a genului homo : homo sapiens, adică omul inteligent, dotat cu raţiune şi cunoaştere, ajuns la maturitatea dezvoltării sale mintale, a cărei evoluţie cunoaşte şi ea trei trepte : **homo sapiens neandertalensis** sau omul de Neandertal, **homo sapiens fossilis** sau homo sapiens timpuriu, şi **homo sapiens sapiens,** sau omul actual. Dintre acestea, primele două aparţin încă procesului de antropogeneză, cea de-a treia începînd cu epoca arhaică a dezvoltării umanităţii.

OMUL DE NEANDERTAL (100.000—35.000 î.e.n.), cu o capacitate craniană de 1250 cm^3 în medie [12], (deci destul de apropiată de cea a omului obişnuit actual), este creatorul unei noi culturi : **cultura musteriană,** specifică paleoliticului mediu, în timpul căreia se duc mai departe cuceririle tehnice anterioare, se generalizează folosirea focului, unele microlite indicînd şi începuturile folosirii arcului. Prezenţa neandertalienilor şi a culturii lor în ţara noastră este atestată de multe descoperiri arheologice : Baia de Fier — Gorj, Băile Herculane — Caraş-Severin, Nandru — Hunedoara, Peştera Cheia — Constanţa etc.

Ultimul stadiu al paleoliticului (paleoliticul superior) este ilustrat de către homo sapiens fossilis (a cărui prezenţă pe teritoriul patriei noastre este şi mai bine reprezentată, localităţile unde i s-au descoperit urmele fiind cu mult mai numeroase), cu o capacitate craniană de 1350 cm^3, în medie [13], care a creat la rîndul său, culturile : **aurignaciană** (35.000—25.000 î.e.n.), **gravetiană** (25.000—15.000 î.e.n.), **magdaleniană** (15.000—8.500 î.e.n.) şi **solutreană** (sincronă cu ultimele două, dar specifică doar Europei apusene). Pe lîngă naturala dezvoltare şi perfecţionare a tehnicilor anterioare de prelucrare a pietrei şi a formelor şi funcţionalităţii uneltelor de piatră, în această epocă se constată generalizarea folosirii arcului, apare şi se dezvoltă aşa-numita **civilizaţie a osului** (se inventează acum acul de os, harponul etc.) şi mai ales se dezvoltă pentru prima dată arta : muzica (vezi descoperirile arheologice din U.R.S.S., care au scos la iveală piese de percuţie din oase de animale) şi cu deosebire artele plastice : gravura pe oase, sculptura în os şi piatră, modelarea în lut, pictura rupestră (de exemplu, picturile rupestre din sudul Franţei şi din nordul Spaniei

[7] ŞT. MILCU, C. MAXIMILIAN, *Op. cit.*, p. 162.
[8] *Ibidem*, p. 68.
[9] *Ibidem*, p. 180.
[10] *Ibidem*.
[11] *Ibidem*, p. 175.
[12] ŞT. MILCU, C. MAXIMILIAN, *Op. cit.*, p. 68 (tabelul comparativ).
[13] A. BOLOMEY, *Om, evoluţia omului*, în *DIVR*, p. 443.

sau cele de la noi de la Cuciulat, județul Sălaj). Toate acestea ne obligă să considerăm că materia instruirii și educației s-a lărgit în această vreme de la însușirea tehnicilor de prelucrare a pietrei, la însușirea tehnicilor de prelucrare a osului, și în cele din urmă la însușirea tehnicilor și deprinderilor de pictură, gravură, de modelare în lut și de cioplire în piatră (fără unelte metalice !).

Pentru a înțelege mai bine pașii făcuți în dezvoltarea lui homo sapiens fossilis, în dezvoltarea gîndirii și creativității sale și, desigur, sub raportul fenomenului educativ, aflat acum pe o treaptă net superioară față de etapele anterioare, să ne gîndim că apariția activității artistice a însemnat dezvoltarea unor aptitudini, deprinderi și cunoștințe de un nivel superior celor implicate în procesele de prelucrare a pietrelor pentru unelte. De pildă, dezvoltarea artei muzicale, folosită și în viața cotidiană și în manifestările și ritualurile magico-religioase, a fost posibilă prin descoperirea ritmului și prin folosirea sonorităților vocilor umane și ale instrumentelor muzicale. Activitatea de învățare începe însă să capete o pondere și mai mare în însușirea și practicarea artelor plastice, legate, ca și muzica, îndeosebi de vînătoare și cultul fertilității, oglindit în reprezentările feminine ale vremii. Dealtfel, toate reprezentările figurative din acel timp au jucat un rol magico-religios, indiferent dacă erau legate exclusiv de vînătoare sau de cultul fertilității. De pildă, pentru gravarea pe oase se învăța tehnica de incizare cu ajutorul unor unelte (ace, spatule) din materiale dure, reprezentările plastice de lut presupuneau învățarea preparării pastei și a modelării figurilor, în timp ce reprezentările plastice în piatră (legate în special de cultul fertilității) presupuneau nu numai deprinderi și cunoștințe artistice propriu-zise ci și arta cioplirii și modelării pietrei mai puțin dure (de obicei calcar) cu unelte de piatră mai dură. Mai complicată era învățarea și practicarea picturii rupestre, care presupunea în primul rînd cunoștințe de obținere a culorilor din pămînturi ce conțineau diferiți oxizi metalici, apoi cunoștințe privind folosirea unui liant pentru fixarea culorilor de peretele de stîncă (materie grasă de origine animală). În al doilea rînd erau necesare aptitudini artistice și formarea unor deprinderi și cunoștințe privind realizarea reprezentărilor plastice (unele cu un extraordinar simț al mișcării), care cereau spirit de observație, memorarea mișcărilor, măsurări din ochi privind raporturile de mărime ale părților anatomice, coordonarea activității mîinii cu imaginile vizuale și reprezentările etc.

ÎN PROGRESELE REALIZATE DE-A LUNGUL ANTROPOGENEZEI, atît sub raportul evoluției omului cît și al culturilor materiale create de el, un rol deosebit l-au avut, după cum am văzut, instruirea și educația, cu forme și nuanțe anumite pe fiecare treaptă de dezvoltare. Însușirea oricăror cunoștințe și formarea oricăror deprinderi presupun însă doi factori : un mediu social și actul de comunicare, el însuși cu funcționalitate socială.

Mediul social a fost exprimat inițial de familia-pereche și de ceata primitivă, aceasta din urmă transformîndu-se, spre sfîrșitul paleoliticului, în gintă, cu cunoscuta ei descendență pe linie matriliniară. Apariția și dezvoltarea ginții au corespuns unui stadiu relativ evoluat al vieții psihice și de asemenea unui stadiu mai complex al vieții sociale, stadiu care a însemnat și necesitatea unor reglementări ale relațiilor interumane. În aceste condiții, educația nu se mai putea limita doar la învățarea practică a tehnicilor de prelucrare a pietrelor și a altor materiale, ci este de presupus că și-a lărgit conținutul și la necesitatea elaborării și educării unor reguli de viață socială, lucru foarte nou pentru antropogeneză. Aceste reguli vor fi întemeiate, progresiv, pe o concepție, desigur foarte primitivă și concretă, despre lume și viață, concepție, ale cărei rădăcini ar putea fi urmărite înapoi pînă la stadiul vieții psihice a neandertalienilor, care se pare că ajunseseră la o înțelegere animistă elementară a lucrurilor.

Celălalt factor al educației, comunicarea de cunoștințe, nu a fost posibilă, în forma în care o înțelegem în mod curent, decît odată cu apariția și dezvoltarea vorbirii, mijloc de comunicare apărut, cu oarecare probabilitate, odată cu homo sapiens fossilis, deci în paleoliticul superior, dar mai sigur în mezolitic, adică atunci cînd condițiile de viață permit o sedentarizare relativă și o anumită fuziune între ginți și ca atare și între culturi. Înainte de apariția limbii, diversele tipuri de limbaje, toate de factură sonoro-gestuală, nu puteau oferi, chiar cele mai evoluate, condiții optime de instruire, gestica putînd fi folosită doar pentru completarea demonstrației practice.

Nu este locul să intrăm în discuția din perspectivă antropologică, a apariției și dezvoltării limbii, dar ne mărginim să semnalăm rolul reprezentărilor, ca premisă obligatorie pentru dezvoltarea conceptelor, fie ele cît de concrete. Dealtfel, o viață psihică, în care reprezentările să ocupe un loc relativ însemnat, era necesară și pentru perfecționarea limbajului sonoro-gestual, curent multă vreme în comunicare, în sensul că putea adăuga acestuia un caracter configurațional (lucru ce explică nota plastică a gîndirii și creației artistice a viitorului om din paleoliticul superior).

DOVEZI SIGURE DESPRE O VIAȚĂ PSIHICĂ, în care reprezentările începuseră să joace un rol mai însemnat — chiar cele despre viață —, le avem începînd de-abia odată cu etapa neandertalienilor. Astfel, după unele descoperiri [14], între care cele din Boemia [15] și chiar cele de la noi de la peștera Bordul Mare — Hunedoara [16], neandertalienii practicau înmormîntarea decedaților, lucru ce presupune în mod cert existența unei concepții animiste și credința în viața de după moarte, credință la care contribuiau, după toate probabilitățile, reprezentările onirice. Dovadă că aceste înmormîntări aveau un caracter ritual îl constituie faptul că morții erau în genere înmormîntați cu mîinile sub cap și în poziție chircită înlăuntrul peșterilor [17]. În același sens vorbesc și niște schelete din rasa Grimaldi, aparținînd de astă dată lui homo sapiens fossilis [18].

[14] A. BOLOMEY, *Op. cit.*, în *DIVR*, p. 443.
[15] AL. VULPE, R. HARHOIU, *Înmormîntarea* în *DIVR*, p. 355.
[16] A. BOLOMEY, *Op. cit.*, în *DIVR*, p. 443.
[17] ȘT. MILCU, C. MAXIMILIAN, *Op. cit.*, p. 192.
[18] *Ibidem*, p 195.

Dealtfel, în paleoliticul superior, viața spirituală a lui homo sapiens fossilis se îmbogățește mult, dovadă și creațiile sale artistice. Pe fondul credințelor animiste el concepe relații magice între lucruri, gîndirea sa magică reprezentînd deja un stadiu superior față de animismul primitiv al neandertalienilor. Practicarea magiei, legată de nevoile vitale, ca asigurarea succesului la vînătoare și a fertilității animalelor și oamenilor, oglindește începutul unei gîndiri fundate pe concepte concrete, lucru ce ar putea exprima și posibilitatea formării unei limbi primitive, cu un lexic foarte sărac, concret și desigur monosilabic, dar care ridica pe o treaptă nouă, net superioară, actul de educație.

Dezvoltarea unei limbi cu circulație mai largă și prin intermediul unui sistem logic de gîndire oglindit, într-o gramatică oricît de rudimentară, nu erau atunci posibile datorită faptului că oamenii își duceau viața în comunități vînătorești restrînse, care cel mai adesea se războiau între ele. De-abia peste mii de ani este posibilă dezvoltarea unor limbi — și acestea extrem de primitive — și anume în epoca neolitică, adică atunci cînd populațiile se sedentarizează și se amestecă în cadrul unor procese mai largi de sinteze etnice.

(Urmare de la pag. 53)

Să fie vorba iar de jumătăți de ...teoreme ?

3. Multe teoreme necesare însușirii geometriei în vederea dezvoltării gîndirii și rezolvării unor probleme sînt propuse spre rezolvare. Singurul mod de a sublinia faptul că problema este o teoremă — în anumite cazuri — constă în tipărirea enunțului cu litere groase.

4. Limbajul folosit pentru scrierea cărții de geometrie lasă impresia că sîntem în fața unei traduceri dintr-o altă limbă, traducerea fiind mai puțin izbutită. Dăm unele exemple :

a) „Cel mai flagrant mod de a încălca această regulă" — pag. 35. Oare elevul nu învață altceva la gramatică atunci cînd este vorba de gradele de comparație ?

b) „Noi am insistat pe definițiile diferitelor" (prefața).

c) „Pătrățelul marcat 1 (pag. 66), „Pătrățelul care în desen este un veritabil dreptunghi".

Și multe altele.

În **concluzie**. Cartea trebuie scrisă din nou (și bineînțeles reorganizată și bine gîndită), fără a uita că beneficiari trebuie să fie toți copiii claselor a VI-a și nu numai o parte foarte mică dintre ei (și anume cei ce pot găsi un sprijin în afara școlii).

Trecerea de la simplu la complex să se facă pe nesimțite, iar definițiile să fie însoțite de exemplificări ușor de urmărit și de înțeles.

Teoremele absolut necesare să fie tratate în manual și nicidecum expediate la.... probleme propuse, chiar dacă textul problemei este tipărit cu litere groase. În nici un caz textul unei probleme să nu necesite mai mult de 2—3—4 rînduri.

Enunțurile să fie clar exprimate, ușor de înțeles, fără a se mai repeta enunțuri asemănătoare ca acesta :

„Să se demonstreze că dreapta ce unește mijloacele laturilor neparalele ale unui trapez este paralelă cu bazele și trece prin mijloacele diagonalelor, că segmentul cuprins între mijloacele celor două laturi neparalele are ca lungime jumătate din suma lungimilor bazelor, iar segmentul cuprins între mijloacele diagonalelor are ca lungime jumătate din diferența lungimilor bazelor".

Prof. Gheorghe CĂLUGĂRIȚA

Anghel Manolache, un dascăl de mare prestigiu

Oamenii mari au vocația dăruirii totale. Oamenii de excepție trăiesc pentru alții, nu pentru ei. Fericiți sînt cei care muncesc și trăiesc în preajma unor asemenea oameni.

Dar și ei — acești oameni de excepție — atunci cînd rămîn printre noi și după ora marilor lor împliniri, la ceas de sărbătoare și bilanț, în ciuda vremii care a trecut peste ei, sînt încercați de un puternic sentiment de reînvigorare spirituală și se bucură de binemeritatele omagii ce li se aduc precum niște copilandri puri. E bine că orînduirea noastră socialistă își sărbătorește marile personalități. E bine că în asemenea ocazii se spun cuvinte de laudă pentru cei care au dat totul și n-au pretins nimic. E bine că în asemenea ocazii se vorbește neprotocolar, cu inima pe masă. E bine că în asemenea ocazii, personalități de primă mărime elogiază pe cel sărbătorit, tot personalitate de prim rang, care i-a făcut Oameni, care le-a fost, în egală măsură, dascăl de înaltă măiestrie pedagogică și părinte încărcat de dragoste și înțelepciune.

Am participat, nu demult, la aniversarea profesorului Anghel Manolache. Poate că n-aș fi scris însemnările de față dacă inima mea, la acel ceas aniversar — Anghel Manolache împlinea 75 de ani — n-ar fi simțit fiorii declanșați de vorbitorii care au ținut să participe efectiv și afectiv la sărbătorirea acestui dascăl de splendidă frumusețe morală și de rară modestie. Foști elevi și studenți, foști și actuali colaboratori — directori, generali, miniștri, academicieni — au adus magistrului, din izvorul inimii lor, florilegiul sentimentelor de stimă și prețuire. A fost un ceas de festivitate fără festivism. A fost un ceas de îngemănare a inimilor. A fost un ceas de cuget simplu și adînc. A fost un ceas de binemeritată răsplată.

Anghel Manolache s-a născut la țară. A trăit mult la țară, adică la sat. Poate tocmai de aceea, în cel de-al 76-lea an de viață, omul acesta are semeția unui brad. Poate tocmai de aceea, obrazul lui amiroase a spic de grîu și a iarbă de mătase.

Ca atîtor oameni de seamă ai neamului românesc și lui Anghel Manolache i-a fost dat să trăiască în două lumi : în cea veche și în cea nouă. În cea a împilării și umilinței și în cea a demolării și a unei noi renașteri. Meseria de dascăl i-a fost dragă ca lumina ochilor. Faptul de esență trebuie însă reliefat : în aceste două lumi, Anghel Manolache și-a păstrat nealterată vocația sa de magister, educator și om de știință. El n-a fost omul situațiilor conjuncturale. El și-a văzut de drumul său : cel al dăscăliei.

Format la școala unor dascăli de notorietate — G. G. Antonescu, D. Gusti, P. P. Negulescu, C. Rădulescu-Motru, N. Iorga, T. Vianu, M. Juvara, I. C. Petrescu-Anghel Manolache a transplantat în inima și cugetul elevilor și studenților, vreme de o jumătate de veac, dragostea și rîvna pentru învățătură, stabilind între el, meșcerul, și ei, ucenicii, vasele comunicante ce au împrospătat în permanență procesul de instrucție și educație. Numărîndu-se printre dascălii care și-au început cariera de la abecedar și au ajuns pînă la laboratoarele universității, Anghel Manolache a dobîndit o uriașă experiență atît în planul organizării învățămîntului, cît și în cîmpul cercetării pedagogice. O asemenea experiență i-a întărit convingerea că drumul cel mai sigur pentru a cerceta și lămuri teoretic probleme de educație este munca directă în școală. Acesta a fost motivul pentru care magistrul a susținut aproape obsesiv că școala constituie laboratorul cercetării pedagogice. Dușman neîmpăcat al elitismului și al teoriilor teoretizante, lipsite de finalitate practică, profesorul Manolache a investigat fenomenele educative ținînd seama de realitățile social-economice de la noi. Ca fiu al neamului românesc, ca fiu al unor plugari români, el a trăit din plin — în tinerețile sale — marile suferințe ale învățămîntului românesc, suferințe care nu l-au demobilizat, ci i-au dat tăria de a lupta pentru ca școala românească să devină o instituție de adîncă democrație, un izvor puternic și sănătos din care să se adape toți fiii poporului nostru.

Opera pedagogică a lui Anghel Manolache, deși investighează numeroase sectoare, n-are greutatea tomurilor, ci greutatea sintezei. Ea nu este istoristă, ci lapidară. Ea nu este ambiguă, ci argumentată. Ea este pe cît de fermă pe atît de flexibilă. Atacînd probleme fundamentale ale pedagogiei, precum natura fenomenului educativ și caracterul dialectic al acestuia, obiectul și definiția pedagogiei,

legitățile în pedagogie, coordonatele educației în societatea contemporană, dinamica sistemului științelor pedagogice, acestea și multe altele și-au pus drept scop să elucideze o problemă fundamentală — aceea a unității pedagogiei ca știință. Dacă Manolache nu ne-ar fi dăruit în osîrdia lui decît atît, adică argumentarea pedagogiei ca știință, tot am fi rămas cîștigați. De ce? Pentru că și la noi și aiurea a fost fluturată ideea de către unii sociologi și filosofi ai educației că pedagogiei nu i se poate conferi statutul de știință. Ideea aceasta ni se pare — dacă nu aberantă, cel puțin stranie, bizară și mai cu seamă deosebit de păgubitoare. Manolache a demonstrat contrariul. Ceea ce nu e puțin lucru.

Două lucrări de căpetenie ale domniei sale „Școala democrației" și „Disciplina, libertatea și autoritatea în educație" — deși de la ieșirea lor de sub teascurile tiparului a trecut multă vreme — își păstrează și astăzi prospețimea și constituie excelente instrumente de lucru pentru pedagogi, pentru toți factorii ce se cer implicați în procesul instructiv-educativ. Alte lucrări, privitoare la valorificarea gîndirii pedagogice românești și universale, educația permanentă, la care se adaugă numeroase studii și articole risipite în ziare și reviste de specialitate, vin să întregească opera unui dascăl pentru care școala a fost un altar de luminare pentru toți cei însetați de învățătură și adevăr.

Ca printre scriitori și artiști, și printre pedagogi există destui autori care aleargă după publicitate. Nu dăm nume pentru că nu vrem să supărăm pe unii și să binecuvîntăm pe alții. Anghel Manolache nu face parte dintre aceștia. El a rămas, pe undeva, tot țăran, adică demn. Ce bine vă stă neîmpăunarea, magister!

În cel de-al 76-lea an al existenței sale calendaristice, Anghel Manolache arată ca bradul. Optimismul său debordant și tinerețea sa spirituală îl așază nu în rîndul pensionarilor, ci în roba tinerilor care și-au susținut teza de doctorat.

GEORGE CIUDAN

O lucrare utilă

Lucrarea *Folosirea beletristicii la lecțiile de Istorie a României privind lupta pentru independență și libertate națională* (Institutul Politehnic, Iași 1979), constituie un sprijin important în munca cadrelor didactice din învățămîntul gimnazial și liceal. Ea oferă, pe baza unei experiențe personale de aproape 30 de ani a autoarei — prof. MARGARETA HRIB — orientarea metodică în ce privește modul în care beletristica întărește valoarea educativă și științifică în special a lecțiilor de istorie, de limba română și a orelor de diriginție.

Valoarea lucrării este sporită prin faptul că grupează un bogat material beletristic, indicat chiar pe lecții, fiind prin aceasta o adevărată culegere de texte pentru profesorii care predau istoria patriei la clasele a VIII-a și a IX-a.

Deși de dimensiuni reduse (136 pag.), cartea vădește reale calități: informație, claritate în expunere, stringentă organizare a faptelor, analiză la subiect, convingătoare.

În anexe sînt prevăzute hărți privind principalele bătălii și tablouri cu imagini din perioada respectivă. De un real ajutor este și bibliografia compartimentată pe: lucrări teoretice, izvoare, documente publicate, periodice, lucrări generale și lucrări speciale.

Consider că lucrarea este binevenită nu numai pentru profesorii de istorie, ci pentru toți cei care se ocupă de educația moral-cetățenească a elevilor. Ea oferă pentru orele de diriginție multiple posibilități de educație patriotică a elevilor, de dezvoltare a mîndriei naționale. Din ea pot fi extrase fapte înălțătoare din istoria patriei, fapte care demonstrează că poporul nostru a fost mereu în decursul timpului un factor de progres și civilizație în sudestul Europei, că istoria țării noastre este parte integrantă a istoriei întregului continent și a umanității. Folosind în orele noastre asemenea exemple, vom avea posibilitatea să educăm la elevi recunoștința față de făuritorii istoriei noastre trecute și prezente.

Ioan ALISTAR

Metodologia cercetării pedagogice

În curînd, casele corpului didactic vor primi lucrarea „Introducere în metodologia cercetării pedagogice. Pentru uzul cadrelor didactice din învățămîntul primar, gimnazial și liceal".

Lucrarea a fost elaborată de un grup de cercetători și cadre didactice din învățămîntul superior (Aculin Cazacu, Emilian Dimitriu, Alexandru Gheorghiu, Virgiliu Radulian și Lazăr Vlăsceanu) de la I.C.P.P. și Universitatea București și își propune să ofere învățătorilor și profesorilor elementele metodologice de bază necesare efectuării cercetării psiho-socio-pedagogice în beneficiul perfecționării — prin inovare — a procesului instructiv-educativ, potrivit concepției despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica socială și a principiului politehnizării învățămîntului.

Cadrele didactice sînt rugate să studicze lucrarea menționată, să facă observații critice, să propună îmbunătățirea ei.

Observațiile și propunerile vor fi trimise pînă la 1 noiembrie a.c. Institutului de cercetări pedagogice și psihologice pe adresa: Str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 5, București, cu specificația „Pentru metodologia cercetării".

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Actul decizional în procesul de educație

Înscriindu-se pe linia unei tradiții constituite în Institutul de cecertări pedagogice și psihologice, la inițiativa organizației U.T.C. a avut loc Microsesiunea tinerilor cercetători cu tema *Actul decizional în procesul de educație*. La microsesiune au participat ca invitați și cercetători cu o activitate îndelungată, care au împărtășit din experiența lor.

Prin tematica propusă, s-a urmărit abordarea unor probleme majore ale activității educatorului, grupate în jurul momentului decizional, privit sub aspectul conținutului, al factorilor și modalităților de elaborare, al condițiilor de transpunere în practică.

Microsesiunea a fost deschisă de tov. director Virgiliu Radulian, care, în cuvîntul său, a subliniat importanța participării cercetării psihopedagogice la fundamentarea actului decizional în educație și a adresat tinerilor cercetători îndemnul de a se implica mai mult în modelul de integrare complexă a cercetării la nivelul instituțiiuor de învățămînt din întreaga țară.

Cele 16 comunciări prezentate în cadrul microsesiunii au cuprins o arie largă a problematicii deciziei în activitatea instructiv-eduactivă. S-au abordat teme legate de metaeducație și decizia didactică (P. CARAVIA), semnificația lumii valorilor pentru deciziile în educație (N. SĂCĂLIȘ), importanța luării în considerație a raportului învățare-dezvoltare în elaborarea deciziilor (G. NICOLA, A. ONOFREI, M. GÎRBOVEANU), aspecte ale contribuției organizațiilor profesionale ale cadrelor didactice la dezvoltarea învățămîntului românesc (A. NEGULESCU), eficiența actului decizional în contextul tehnologiei educației și învățămîntului .I. ORGHIDAN), relațiile profesor-elev și necesitatea antrenării elevilor în exerictarea de roluri participativ-responsabile (V. CARABA). Au fost abordate, de asemenea, probleme privind adaptarea școlară a elevilor în clasa I (M. NEAGOE), predarea limbii române în instituțiile de învățămînt cu limba de predare maghiară, (GH. LAZĂRESCU), influențarea prin mijloace de învățămînt a capacității de redactare a compunerilor (M. CERKEZ). Un loc imvortant s-a acordat actului deciizonal în proiectarea tehnologiei didactice (AL. GHEORGHIU), în selectarea și realizarea prin autodotare a mijloacelor de învățămînt (ȘT. FUMAREL, M. MUSTER). Au fost analizați și ilustrați cu ajutorul unor filme factorii care determină decizia în procesul învățării fizicii (M. TIMOFTEI), sau în acțiunea de integrare a mijloacelor de învățămînt pentru învățarea noțiunilor în ciclul primar (M. DIACONU, M. MUSTER). S-a prezentat o metodă originală de modelare ergonomică a proiectării și realizării prin autodotare a mobilierului școlar (D. STRATILESCU).

Prin varietatea aspectelor analizate, prin metodele utilizate și soluțiile propuse, comunicările și-au adus contribuția la clarificarea și adîncirea unor probleme vizînd conținutul deciziilor în educație, condițiile și factorii deciziilor, etapele și evaluarea acestora.

Așa cum a subliniat tov. prof. dr. P. BÂRBULESCU în cuvîntul său de închidere a microsesiunii, comunicările au evidențiat forța de care dispună cercetătorii tineri ai institutului, capacitatea lor de a contribui la dezvoltarea cerectării psihopedagogice.

Mihaela MUSTER

Simpozionul „Pionierul iubește și ocrotește natura"

A devenit o tradiție pentru pionierii și școlarii din orașul Constanța, membri ai cercurilor de naturaliști din școli și de la Casa pionierilor și șoimilor patriei, să organizeze acțiuni menite să contribuie la studierea ,cercetarea — în sere și laboratoare, în deplasări la rezervațiile notuarle — fenomenelor nautrii.

Finalizarea acestei munci de cercetare, înscrisă în contextul amplelor preocupări de ocrotire a naturii s-a realizat în cadrul unui simpozion interjudeețan. care s-a desfășurat, ca în fiecare an, sub eneriul PIONIERUL IUBEȘTE ȘI OCROTEȘTE NATURA.

Organizat din inițiativa colectivului de pionieri și școlari biologi de la Casa pionierilor și șoimilor patriei din Constanța, simpozionul a constituit un bilanț și, totodată, un început eficient de îmbinare armonioasă a procesului de învățămînt cu cercetare și practica.

Ca si în precedentele ediții anuale, și în acest an, în luna iunie adunați, din toate colțurile țării, pionierii și școlarii pasionați. pentru studierea fenomenelor și legilor naturii au finalizat în cadrul simpozionului o rodnică cerectare și conservare a naturii, de aplicare științifică, rațională, în slujba omului, a legilor ei. Cu acest prilej, schimbul de experiență dintre pionierii biologi s-a desfășurat în cel mai potrivit decor : acela al naturii însăși.

Întreaga activitate din zilele simpozionului a fost dedicată din toată inima patriei și partidului, constituind o filă din cronica Festivalului național al muncii și creației „Cîntarea României".

Această acțiune pionierească este o modestă contribuție a copiilor purtători ai cravatelor roșii cu tricolor la cunoașterea și îndrăgirea marelui tezaur al naturii patriei și o invtiație adresată tuturor „Iubiția și ocotiți natuar !".

Prof. Rodica STĂNCIOIU

Sommaire|Contents|Содержание nr. 8/1980

Ioan Cerghit : Choix de la variante optime concernant la structuration de l'activité dans le cadre de la leçon — acte important de décision didactique • **Iolanda Mare :** Le perfectionnement des méthodes d'organisation de l'activité technique-productive • **Maria Roșu :** Modalités d'enseignement-apprêntissage du dessin technique • **Dorin-Viorel Sarca :** Contribution du professeur de chimie à l'intégration de l'enseignemet avec la production et la recherche scientifique • **Nicolae Mitrofan:** L'orientation et la sélection professionnelle des éducateurs • **Maria Elena Catană :** Moyens de réalisation de l'interrelation famille-école dans l'éducation familiale

des adolescents • **Rada Sfetcu**: Activités organisées par le laborataire d'orientation scolaire et professionelle • **Marin Călin**: Le perfectionnement de la relation éducative professeur-élèves, problème portant sur la qualité de lenséignement • **Sanda Ştefănescu**: Les enfants et la litérature d'aventures-valeurs éthiques et fonctions éducatives • **Ghena Dobre**: Rôle de l'environnement dans le passage à une nouvelle qualité • **Pavel Petroman**: Apects de l'éducation sexuelle • **H. Barbu**: Le jeu de construction, moyen de préparer les enfants pour l'activité productive • **Gheorghe Alexandru**: L'utilisation du diagramme dans le processus d'enseignement-apprentissage • **Constanţa Alexandru**: L'enrichissement, la précision et l'activation du vocabulaire des élèves et bas âge • **Ion Drăgan**: Systématique, différenciée, efficiente • **Gheorghe Sireteanu**: Le perfectionnement en concordance avec les exigences de l'école de masse • **Ion Horaţiu Crişan**: Arguments archéologiques, littéraires et épigraphiques concernant l'État dacique dirigué, par Burebistă • **Ion Verdeş**: Données concernant la genèes de l'acte éducatif sur le territoire de la Roumanie • **George Ciudan**: Un maître prestigieux-le professeur Anghel Manolache • **Gheorghe Lăzărecu**: L'éducation esthétique par la littérature • **Gheorghe Călugăriţa**: Le manuel de géométrie — classe de VI-ème.

Ioan Cerghit: The choice of the optimum variant of structuring the classroom activity, a significant didactic decision • **Jolanda Marc**: The improvement of the methods of organizing the technical productive activity • **Maria Roşu**: Methods of teaching-learning the mechanical drawing • **Dorin Viorel Sarca**: The contribution of the chemistry teacher to the integration of education, productive work and scientific researche • **Nicolae Mitrofan**: Vocational guidance and selection of educators • **Maria Elena Catană**: Means of achieving the correlation between family and school in the teen-agers' education for family life • **Rada Sfetcu**: Activities of the educational and vocational guidance laboratory • **Marin Călin**: The improvement of the educational relation between teacher and pupils as a question of education quality • **Sanda Ştefănescu**: Chilchen and the adventure fiction: ethical values and educational functions • **Ghena Dobre**: The school environnent ensures the transition to a new quality • **Pavel Petroman**: Aspects of sex education • **H. Barbu**: Cultivating children for productive work through the construtcion game • **Gheorghe Alexandru**: The use of the diagram in the teaching-learning process • **Constanţa Alexandru**: The enrichment, specifying and activating of the small pupils' vocabulary • **Ion Drăgan**: Systematic, differnetiated, efficient • **Gheorghe Sireteanu**: The teacher improvement in agreement with the requirements of mass education • **Ion Horaţiu Crişan**: Archaeological, literary and epigraphic evidence concerning the Dacian State led by Burebista • **Ion Verdeş**: The genesis of education on the Romanian territory • **George Ciudan**: A distinguished teacher: Anghel Manolache • **Gheorghe Lăzărescu**: The aesthetic education through literature • **Gheorghe Călugăriţa**: The geometry textbook for grade 6.

ИОАН ЧЕРГИТ, Выбор оптимального варианта структурирования деятельности на уроке — значительный акт дидактического решения • **ЙОЛАНДА МАРК**, Усовершенствование методов организации техническо-производственной девтельности • **МАРИЯ РОШУ**, Способы преподавания-усвоения технического черчения • **ДОРПН ВИОРЕЛ САРКА**, Вклад учителя по химии в дело интеграции обучения с производством и научным исследованием • **НИКОЛАЕ МИТРОФАН**, Профессиональный отбор и ориентация воспитателей • **МАРИЯ ЕЛЕНА КАТАНЭ**, Способы осуществления взаимосвязи между семьей и школой в профессиональном воспитании подростков • **РАДА СФЕТКУ**, Работы проведенные лабораторией по школьной и профессиональной ориентации • **МАРИН КЭЛИН**, Усовершенствование воспитательной взаимосвязи между учителем и ученикам один из качественных вопросов образования • **САНДА ШТЕФЭНЕСКУ**, Дети и приключенческая литература — этическое значение и воспитательные функции • **ГЕНА ДОБРЕ**, Вопросы перехода к новому качеству в условиях определенной школьной среды • **ПАВЕЛ ПЕТРОМАН**, Некоторые аспекты полового воспитания • **Х. ВАРБУ**, Подготовка детей к производственной деятельности посредством конструктивной игры • **ГЕОРГЕ АЛЕКСАНДРУ**, Использование диаграммы в процессе преподавания-обучения • **КОНСТАНЦА АЛЕКСАНДРУ**, Обогащение, уточнение и активизация словарного запаса младших учеников **ИОН ДРЭГАН**, Диференциальная, эффективная систематика • **ГЕОРГЕ СИРЕТЯНУ**, Усовершенствование в соответствии с требованиями массовой школы • **ИОН ХОРАЦЮ КРИШАН**, Археологические, литературные и эпиграфические доказательства относительно государства руководимого Буребистой • **ИОН ВЕРДЕШ**, О генезисе воспитального акта на территории Румынии • **ДЖЕОРДЖЕ ЧУДАН**, Профессор Ангел Манолаке — учитель с большим престижем • **ГЕОРГЕ ЛЭЗЭРЕСКУ**, Естетическое воспитание посредством литературы • **ГЕОРГЕ КЭЛУГЭРИЦА**, Учебник по геометрии для VI-го класса.

I 4136.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CALITATEA EDUCATORULUI – CONDIȚIE FUNDAMENTALĂ A PERFECȚIONĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI de V. Radulian ● DIMENSIUNI VALORICE MULTIPLE ÎN STILUL RELAȚIILOR DIRECTOR-CADRE DIDACTICE de V. V. Popescu ● PROBLEME PEDAGOGICE ALE FOLOSIRII MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT LA LECȚIE de T. Mucică ● ISTORIA, ȘTIINȚĂ FORMATIVĂ ÎN INSTRUCȚIA CULTURALĂ ȘI ÎN EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A GENERAȚIILOR de D. Almaș

9

ANUL XXIX, septembrie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1 IUL 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

9/1980

VIRGILIU RADULIAN — Calitatea educatorului — condiție fundamentală a perfecționării învățământului 1

ION PĂTRAȘCU — Ridicarea pe prim plan a calității întregului proces de predare-învățare 6

VASILE V. POPESCU — Dimensiuni valorice multiple în stilul relațiilor director-cadre didactice 9

TEODOR MUCICĂ — Probleme pedagogice ale folosirii mijloacelor de învățământ la lecție 13

DUMITRU ALMAȘ — Istoria, știință formativă în instrucția culturală și în educația patriotică a generațiilor 17

DIDACTICA MODERNĂ A INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

DINCA SOARE — Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei? (Din experiența liceelor industriale din jud. Caraș-Severin — masă rotundă) 20

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

GEORGE NESTOR — Pregătirea profesorului — condiție a succesului școlar . . . 26

MARIA DRĂGUȚ — Formarea deprinderii de a pune întrebări — mijloc de dezvoltare a gîndirii matematice 28

IOANA LUNGU, ELENA BLIDEANU — Lecția de economie politică în întreprindere 32

MARIA MĂRGINEANU, OLGA PĂUN — Înțelegerea de către elevi a funcției de semnificație a cuvintelor 35

SILVIU PEPELEA — Rolul taberei de elevi în însușirea limbilor moderne . . . 37

MIHAI MERTICARU — Eficiența integrării lecturii literare cu studiul limbii în însușirea cunoștințelor 40

CONSTANTIN GHEORGHIAȘ — Compunerea — cerință majoră pentru elevii liceului seral 42

MAGDALENA VASILESCU — Lecția sub semnul creativității 45

CONSULTAȚII

N. I. CERCHEZ — Consultația și meditația — forme eficiente de ajutorare a elevilor 47

ROMEO POENARU — Didactogenia în școală 51

MEDALION

ION GH. STANCIU — Profesorul Stanciu Stoian octogenar 54

NICOLAE SĂCĂLIȘ — Stanciu Stoian — profesor și mentor 56

PROFILE

MEDEEA BUNESCU — Muncă-realizări-aspirații 58

CĂRȚI—IDEI

GHEORGHE BUNESCU — Educația în familie 53

A. ZANOAGĂ — Educația morală a tineretului școlar 59

I. N. VLAD — Revista generală a învățământului și problematica școlii românești interbelice 60

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

VASILE MOLAN — Optimizarea procesului instructiv-educativ în clasele primare . 63

CONSTANȚA SORIK — Simpozion cu tema „Școala și viața“ 64

CURIER PEDAGOGIC

* * * — Știința pedagogică românească peste hotare 57

* * * — Trecerea de la învățământul primar la cel gimnazial 64

* * * — Vocația unui experiment 64

i 4136

BIBLIOTECA „ASTRA"

CALITATEA EDUCATORULUI — CONDIȚIE FUNDAMENTALĂ A PERFECȚIONĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Conf. univ. dr. VIRGILIU RADULIAN
directorul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ROMÂNESC se află în plină transformare revoluționară, pentru realizarea obiectivului stabilit de Congresul al XII-lea al P.C.R. privind ridicarea la un nivel calitativ superior a întregii activități sociale din patria noastră. În contextul concret social-economic și politic actual, rolul și influența învățămîntului asupra înfăptuirii și îmbunătățirii continue a calității vieții sporesc necontenit. Aceasta contribuie tot mai susținut la ridicarea gradului de civilizație al întregului popor, la întărirea forței materiale și spirituale a țării, la situarea ei pe un loc cît mai demn în rîndurile celorlalte state ale lumii. „Trebuie să facem totul — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu cu prilejul deschiderii noului an școlar și universitar — pentru ca România socialistă să obțină în următorul cincinal, atît în învățămînt și știință, cît și în producția materială o nouă calitate, să asigurăm trecerea patriei noastre într-un stadiu superior de dezvoltare" [1].

Problematica actuală a învățămîntului trebuie examinată și rezolvată, prin urmare, în strînsă, indisolubilă corelație cu indicatorii principali ai dezvoltării social-economice a țării. În acest sens trebuie ținut seama de profundele mutații calitative care continuă să se producă în toate domeniile vieții sociale, în realizarea cărora școala este profund implicată, precum: ridicarea nivelului calitativ și tehnic al întregii producții materiale, modernizarea pe mai departe a economiei naționale, prin sporirea mai rapidă a productivității muncii și creșterea mai accentuată a eficienței activității economice, pe baza promovării ferme a progresului științific, tehnic și tehnologic în toate domeniile; valorificarea deplină a resurselor, dezvoltarea potențialului economic al tuturor județelor și realizarea în continuare a Programului de sistematizare a teritoriului și localităților urbane și rurale; ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a gradului de bunăstare, cultură și civilizație a întregului popor. Toate aceste transformări vor deschide cîmp larg „afirmării multilaterale a personalității umane, valorificării energiei maselor populare în slujba progresului general, construirii conștiente de către popor a propriei sale istorii" [2].

Școlii îi revine — înainte de toate — înalta responsabilitate de a pregăti temeinic pentru muncă și viață generațiile de viitori constructori ai orînduirii comuniste, de a asigura, pe mai departe, pregătirea și perfecționarea forței de muncă a societății, ridicarea calității vieții și de a garanta, concomitent, progresul culturii și civilizației socialiste în țara noastră. Ne aflăm în plină desfășurare a unei revoluții în educație, marcată prin transformarea învățămîntului, integrat cu cercetarea și producția, într-una dintre principalele forțe motrice ale progresului, izvor al culturii și factor al civilizației socialiste, al perfecționării umane însăși.

SOLUȚIONAREA ACESTEI PROBLEME presupune evidențierea și luarea permanentă în considerare în unitatea și intercondiționarea lor complex dialectică, a principalelor funcții ale învățămîntului, a obiectivelor și finalităților sale sociale fundamentale, de:

a) principal factor de pregătire și perfecționare a forței de muncă, fapt elocvent ilustrat și de pregătirea, în perioada 1981—1985, a 1 750 000 muncitori calificați și 300 000 maiștri, tehnicieni, ingineri și alte cadre de specialitate;

b) important factor de cultură și civilizație care asigură transmiterea, îmbogățirea și transformarea culturii în bunuri spirituale și de civilizație socialistă, de educare și cultivare a întregului popor;

c) factor hotărîtor de cultivare a personalității comuniste, de înfăptuire a obiectivului educațional fundamental al societății noastre, clar și precis definit de documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. drept „formarea omului nou, multilateral dezvoltat, cu o conștiință înaintată, făuritor conștient al propriului destin" [3].

30086.

Numai în strînsă unitate aceste funcții sînt definitorii pentru concepția și strategia educațională a partidului nostru. Trebuie să se asigure — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu la cel de-al II-lea Congres al consiliilor populare — un control și o îndrumare corespunzătoare a dezvoltării învățămîntului, la nivelul cerințelor construcției noastre socialiste, astfel ca **întregul învățămînt să contribuie la educarea și formarea tinerei generații în spirit revoluționar**" [4].

Noul an școlar reprezintă, din această perspectivă, un moment deosebit de important în acțiunea de perfecționare a învățămîntului, de ridicare a sa pe o treaptă mai înaltă de calitate și eficiență. Aceasta necesită, însă, accentuarea caracterului formativ al instruirii, proiectarea și aplicarea unor strategii ale inovării, optimizării și eficienței în învățămînt, evaluarea unitară și sistematică a rezultatelor, în vederea ameliorării lor continue și la toate nivelurile. Asemenea exigențe necesită noi modele de abordare, analiză și estimare a fenomenelor și proceselor educaționale, punerea în evidență a aspectelor de esență, sistemice și calitative ale dezvoltării învățămîntului și educației în noua etapă a edificării societății socialiste în țara noastră.

Aceste orientări și-au găsit expresie elocventă și în programul de măsuri stabilit de Congresul educației și învățămîntului care — printre altele — prevede generalizarea în perioada 1981—1985 a învățămîntului preșcolar, cuprinderea în treapta I de liceu a întregii generații de promovați ai claselor a VIII-a, din care aproape 90% în licee industriale și agroindustriale, creșterea gradului de cuprindere pînă la 70% în treapta a II-a de liceu, creîndu-se astfel premise pentru generalizarea pînă la sfîrșitul deceniului următor a învățămîntului de 12 ani, dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului seral, îmbunătățirea conținutului și metodelor de organizare și desfășurare a activităților practice, productive, accentuarea rolului lor formativ în vederea asigurării calificării complexe multilaterale și a mobilității profesionale, intensificarea acțiunilor de orientare școlară și profesională, cu deosebire pentru ramuri cum sînt industria minieră, petrolieră, metalurgică, chimică, construcții-montaj, construcții de mașini, agricultură ș.a.

TRANSPUNEREA ÎN PRACTICĂ a acestor măsuri va conduce la o nouă calitate a instrucției și educației, la perfecționarea substanțială atît a conținutului, cît și a organizării procesului de învățămînt, a metodelor de predare-învățare, a tehnologiilor didactice.

La baza întregii acțiuni de perfecționare a învățămîntului trebuie să se afle — așa cum s-a menționat și în dezbaterile la cel de-al II-lea Congres al consiliilor populare — ridicarea pe o treaptă superioară a integrării învățămîntului cu producția și cercetarea științifică, punîndu-se un accent deosebit pe însușirea temeinică a cunoștințelor tehnologice și a deprinderilor practice, celor de organizare a producției și a muncii, a activității productive a elevilor și studenților, deodată cu o mai fermă și largă aplicare a principiului politehnizării învățămîntului. Aceasta presupune ca toate cadrele didactice, indiferent de profilul specialității lor, să cunoască și să înțeleagă mai profund și să se angajeze mai decis, să acționeze mai susținut în direcția educației tehnologice a elevilor, să participe efectiv și organizat, alături și împreună cu elevii și studenții, atît la activitatea productivă în fabrici, uzine, pe șantiere, cît și în activitatea de cercetare, mai întîi în învățămînt, apoi și în afara acestuia, contribuind astfel mai intens la promovarea progresului științific și tehnologic.

Evident este vorba de o educație tehnologică, care îmbină spiritul practic, eficient și creativ, cu spiritul științific investigator, apt să cultive inițiativa, inventivitatea, să asigure un larg orizont profesional, tehnic și științific și să cuprindă în unitatea lor aspecte definitorii precum sînt: pregătirea practică pentru profesii tehnice pe baza principiului politehnizării, cultivarea aptitudinilor tehnice, formarea și dezvoltarea gîndirii tehnice, formarea și dezvoltarea gîndirii științifice, structural sistematice, formarea și dezvoltarea comportamentului economic, ergonomic și ecologic, cultivarea intereselor, motivației pentru muncă și profesiile cu caracter productiv, însușirea și deprinderea tehnicilor de muncă intelectuală, în special a celor de exploatare și prelucrare a informațiilor ș.a. *

În consecință, învățămîntul trebuie să realizeze în prezent un program (o strategie) unitar și științific, în acest domeniu, care să includă și să înfăptuiască o „instrucție tehnologică" generală, încă de la nivelul primar, o „educație politehnică" multilaterală în ciclul gimnazial și o „educație tehnologică" specializată în învățămîntul liceal și superior, ceea ce are importante efecte asupra finalității, eficienței și caracterului științific și practic al învățămîntului.

ASTFEL, MODELUL EDUCAȚIONAL SOCIALIST care călăuzește formarea unei personalități multilateral dezvoltate, consideră munca drept instrument fundamental al întregului proces educativ, urmărind reali-

---

* Conform definirii componentelor educației tehnologice în vol. „Elemente pentru o strategie a evaluării eficienței pregătirii tehnologice" (I.C.P.P. și C.C.D. Alba, 1980, coord. A. Novak).

zarea unui sistem complex și unitar de instruire, munca social utilă identificîndu-se cu însăși educația prin și pentru viață. Formarea profesională trebuie însoțită însă de mobilizare socială, de angajarea viitorului absolvent prin toți factorii motivaționali. Din cele arătate decurg însemnate consecințe pentru organizarea muncii instructiv-educative în școală, în sensul de a asigura intensitatea și calitatea educației științifice, umaniste și tehnice, în strînsă îmbinare cu formarea comportamentului practic-aplicativ, novator, cu cultivarea în spiritul eticii și echității socialiste, asigurînd pregătirea polivalentă pentru muncă, viață și creație. Aceste orientări corespund faptului fundamental potrivit căruia revoluția științifică și tehnică contemporană impune pe prim plan, drept condiție fundamentală și resursă principală a progresului, omul și perfecționarea sa continuă.

Cele menționate demonstrează, în același timp, înrîurirea considerabilă ce o exercită perfecționarea neîntreruptă a vieții sociale saupra proceselor educaționale. Aceste profunde transformări modifică și dimensiunea umană a progresului, a culturii și civilizației contemporane, în sensul nevoii de afirmare și promovare tot mai largă prin educație a calităților și împlinirilor omului. Școala socialistă dobîndește, tocmai de aceea, menirea fundamentală de a înfăptui împreună și în strînsă cooperare cu toți ceilalți factori socio-educativi, umanismul real al societății noastre, în care apare și se perfecționează pentru prima oară în istorie omul bogat și nevoia umană bogată ....„respectiv omul care își dobîndește ființa sa universală într-un mod universal, deci ca om total"[5]. Prin urmare, școala trebuie să-și intensifice eforturile pentru a izbîndi în ceea ce este mai important pentru finalitatea ei pedagogică și socială : să asigure succesul în muncă și viața tinerelor generații.

Ridicarea calitativă, continuă și substanțială a nivelului de pregătire al elevilor și studenților, în strînsă îmbinare cu educația lor politică revoluționară și moral-civică, constituie însăși rațiunea de a fi a școlii și a slujitorilor ei. În această amplă acțiune se împletește strîns năzuința formativă fundamentală a școlii cu realizarea caracterului democratic, de masă și eficient al învățămîntului, unirea dreptului la instruire cu cel la muncă și dezvoltare, care să transforme pe fiecare absolvent într-un membru vrednic și creator al societății, stăpîn al propriului destin și participant activ, luptător înflăcărat pentru ridicarea patriei pe noi culmi de cultură, progres și civilizație. „Învață și muncește, muncește și învață", reprezintă, în acest context, nu numai un dicton educativ, ci un întreg program de cultivare și formare autentic revoluționară, ceea ce are consecințe importante și pentru estimarea școlii ca instituție. Succes școlar nu se poate obține — în această accepțiune — decît într-o școală întemeietoare și promotoare de succes social. În realizarea acestui deziderat, importanță deosebită are înfăptuirea indicației cuprinsă în raportul ministrului educației și învățămîntului la Congresul educației și învățămîntului potrivit căreia „un accent deosebit se pune pe antrenarea elevilor și studenților în procesul de cunoaștere, prin efort propriu, de investigare științifică, de formarea deprinderilor practice ; aproximativ 50% din activitatea la clasă se prevede să fie de tip experimental" [6].

CALITATE ȘI EFICIENȚĂ reprezintă, în acest sens, deviza școlii, iar aprecierea înfăptuirii acestui obiectiv trebuie să se realizeze prin criterii și indicatori adecvați care să evidențieze și să evalueze nu numai munca instructiv-educativă, ci și consistența, măsura și calitatea rezultatelor ei. Acesta este și scopul pentru care Institutul de cercetări pedagogice și psihologice proiectează în prezent, sub îndrumarea conducerii Ministerului Educației și Învățămîntului și-n strînsă cooperare cu cadrele didactice, criterii și indicatori de evaluare a activității personalului didactic și a unităților de învățămînt.

Aceasta ține seama, în mod principal, de considerentul că **întregul progres în învățămînt este condiționat de nivelul și calitatea educatorilor.** Tot efortul făcut de societate în acest domeniu, valorificarea cît mai deplină a resurselor disponibile, modernizarea și perfecționarea învățămîntului, realizarea funcțiilor sale social-pedagogice sînt determinate, în ultimă instanță, de calitatea funcțiilor didactice, de capacitatea definirii și operaționalizării explicite de către acestea a problemelor, a găsirii soluțiilor optime.

În acest context, în centrul preocupării cadrelor didactice de a promova o nouă calitate în învățămînt, **trebuie să se situeze analiza sub raport valoric a activității instructiv-educative,** în triplu sens : **a)** al valorilor intrinseci procesului educațional ; **b)** al valorilor promovate prin intermediul „produselor" educaționale în societate și **c)** al prospectării și proiectării valorilor societății, culturii și civilizației viitoare.

În acest sens educația trebuie să fie nu numai eficientă, ci profund creatoare și transformatoare, intervenind formativ și ameliorativ asupra dezvoltării condiției umane, asupra personalității multilateral și armonios cultivată. Educația este și trebuie să fie, în ansamblul ei și prin fiecare act educativ eminamente prospectivă și creativă. Îndărătul fiecărui moment și fapt educativ trebuie să se

desluşească şi să se proiecteze modele, atitudini şi valori, năzuinţe formative explicit exprimate. Tocmia de aceea, „înarmîndu-i pe oameni cu cele mai înaintate cuceriri ale cunoaşterii, trebuie să dezvoltăm valorile morale şi virtuţile umane specifice fiecărui cetăţean în strînsă concordanţă însă cu gîndirea filozofică şi etica socială revoluţionară“ [7]. Ceea ce înseamnă **realizarea unui sens educativ fundamental în întreaga activitate a educatorilor, exprimat şi concretizat în promovarea valorilor, normelor şi principiilor umanismului socialist revoluţionar.** Această înaltă menire educativă nu poate fi înfăptuită însă decît prin modelul de muncă şi conduită profesional-educativă, socială şi moral-civică a educatorilor înşişi. Preocuparea acestora pentru o calitate şi eficienţă cît mai înaltă în munca lor, promovarea susţinută a spiritului ştiinţific, a atitudinii novatoare în întreaga activitate instructivă, îmbinarea în mod armonios în comportamentul didactic şi educativ a convingerilor, valorilor şi atitudinilor înaintate devin puternice fapte motivaţionale şi izvor nesecat de aspiraţii pentru elevi.

Ne apropiem astfel de miezul problemei ce o înfăţişăm în rîndurile de faţă — **Calitatea educatorului este dată** nu numai de ceea ce ştie să facă ci, mai cu seamă, **de felul cum face ceea ce trebuie să facă,** de orizontul său spiritual, de forţa, adîncimea şi cuprinderea înţelegerii, gîndirii şi intuiţiei sale, de spiritul în care-şi realizează obiectivele, de vibraţia şi tensiunea intelectuală pe care o investeşte şi cu care-şi înzestrează munca. În acest plan totul şi toate — şi nuanţele, şi expresia sau ţinuta, şi sentimentele, trăirile şi năzuinţele, şi prestanţa şi noblеţea sufletească — au profunde efecte formative şi nemărginită rezonanţă în conştiinţa şi simţirea celor educaţi. Altfel spus „e mai greu să dai, decît să primeşti“ (Montesquieu).

În contextul actual ridicarea calităţii educatorului presupune preocupări în direcţii precum sînt: sporirea competenţei în domeniul proiectării (obiective, prospectări, selecţia valorilor specifice şi fundamentale etc.), organizării şi evalării procesului instructiv-educativ, a rezultatelor sale educative; promovarea unor tehnologii moderne de învăţămînt, a unei viziuni didactice interdisciplinare şi prospective; accentuarea năzuinţelor şi priceperilor formative, pentru intensa valorificare educativă a întregii activităţi instructiv-educative; perfecţionarea în domeniul organizării condiţiilor învăţării, ale individualizării şi diferenţierii muncii instructiv-educative, în îndrumarea elevilor în tehnica muncii intelectuale, în direcţia optimizării muncii lor teoretice, practic-aplicative şi creatoare; realizarea unei mai strînse îmbinări între predare-învăţare-cercetare, asigurînd un înalt randament în munca instructiv-educativă. Cunoscutul pedagog W. Okoń remarca pe bună dreptate, în această privinţă, că principala condiţie a dezvoltării independenţei în gîndire şi acţiune, în însuşirea cunoştinţelor o reprezintă rezolvarea problemelor, înzestrarea elevilor cu metodologii adecvate de muncă şi învăţare. Iniţierea lor treptată în cercetare constituie, tocmai de aceea, o cale importantă de optimizare a învăţării. „Cercetarea devine model pentru învăţare“ [8]. O asemenea preocupare presupune realizarea sistematică a unor obiective referitoare la formarea comportamentului ştiinţific, cultivarea unor capacităţi precum sînt cele de a obţine, regăsi şi interpreta informaţiile, de a construi un model teoretic, şi de a utiliza teoriile ştiinţifice, de aplicare corespunzătoare a lor în practică ş.a. Este tocmai ceea ce se urmăreşte prin ampla desfăşurare a temei de cercetare iniţiată şi organizată de Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, privind „Metode de formare a gîndirii interdisciplinare, de învăţare structurală şi colectivă, de iniţiere a elevilor în cercetarea ştiinţifică“ (coordonatori I. Mînzat, Gr. Nicola, V. Creţu). Cu atît mai mult se impune, în aceste condiţii, ca **fiecare cadru didactic să-şi însuşească şi să aplice în mod curent în munca sa metodologii de cercetare şi inovare.**

Sporirea ponderii activităţii de tip experimental aplicativ, dirijarea cu pricepere a elevilor pentru însuşirea şi dezvoltarea conceptelor ştiinţifice şi organizarea comportamentului cognitiv şi de acţiune practică, dezvoltarea gîndirii ştiinţifice trebuie să se înfăptuiască prin bizuirea pe forţele proprii; aplicînd şi-n acest domeniu preceptul non multa, sed multum. După cum sublinia semnificativ unul dintre iniţiatorii de la noi a şcolii şi pedagogiei active, „cunoştinţe, dar acestea să fie prelucrate de ei (de elevi) şi cîştigate prin proprie sforţare şi neîncetat aplicate la cazuri noi şi variate, pentru ca să devină un bun durabil pentru sufletele lor“ [9]; dezvoltarea capacităţii elevilor de a manifesta independenţă şi iniţiativă, spirit novator în gîndire şi acţiune, de a face observaţii ştiinţifice, promovarea atitudinii experimentale, de a utiliza şi valorifica modele, tehnici corespunzătoare, de a-şi autoevalua şi perfecţiona activitatea; cunoaşterea profundă şi aplicarea creatoare a aspectelor psihologice, sociale şi pedagogice ale organizării şi optimizării procesului instructiv-educativ, a valorificării programelor şi manualelor şcolare, a dezvoltării personalităţii elevilor; formarea şi perfecţionarea capacităţii de a previziona (anticipa şi evalua) în timp util comportamentul absolvenţilor, de a surprinde şi lua în consideraţie acţiunea factorilor stimulatori

sau aleatori, în vederea perfecționării neîntrerupte a acțiunii educative ; perfecționarea în arta de a modela și moderniza relațiile dintre educatori (constituiți în echipe didactice) și elevi, de a intensifica și eficientiza munca educativă în ansamblu ; înțelegînd cît mai deplin faptul că „profesorii nu au numai rolul de a transmite cunoștințe și priceperi și de a crea la elevi motivările acțiunii de a învăța ; ei trebuie și să-i educe în cel mai larg sens al cuvîntului" [10] ; a dezvolta motivațiile, interesele și aspirațiile de cunoaștere, muncă și realizare socio profesională a elevilor, încredințați fiind că „a stimula interesul elevului pentru ceea ce face, pentru capacitățile care le dobîndește astfel, este o sarcină care presupune multă pricepere și forță de convingere din partea celui care și-o asumă" [11] ; sporirea competenței de a proiecta, realiza, integra și valorifica mijloacele moderne de învățămînt și tehnicile de instruire în lecție, de a utiliza maximal și eficient dotarea școlii (laboratoare, cabinete, ateliere) sînt tot atîtea importante preocupări în acest domeniu în momentul de față.

Este vădit că problematizarea și perfecționarea activității educaționale conduce la „problematizarea" și sporirea complexității muncii educatorilor. Calitatea acesteia depinde de modul în care fiecare cadru didactic înțelege semnificația politică și pedagogică a activității sale, de modul cum acționează pentru desăvîrșirea neîntreruptă a măiestriei sale, de motivația proprie, consecvența și fermitatea acțiunii sale de neîntreruptă perfecționare, de adaptare la cerințele progresului științific și cultural. Calitatea „produsului" educațional este decisiv determinată de calitatea procesului educațional, a acțiunii celor ce-l realizează, dintre care educatorul este factor fundamental. Este tot atît de clar că întreaga activitate instructiv-educativă trebuie regîndită în spiritul acestor exigențe.

O viziune larg filozofică și de autentică cultură sînt cerințe ce se impun alături de pregătirea pedagogică și de specialitate. Practica educativă a dovedit fără putință de tăgadă că „...Profesorul are nevoie să privească specialitatea sa și în mod filozofic, delimitîndu-i domeniul, în raport cu celelalte științe ; arătîndu-i, pe cît posibil, originile în dezvoltarea culturii omenești ; rolul ei în viața socială și în mișcarea civilizației, a ideilor ; evoluția ei și țintele spre care se îndreaptă mișcarea ei de creștere intelectuală ; problemele și soluțiile ei de căpetenie.

Fără acest minimum de cultură filozofică, avînd ca punct de plecare și ca centru de orientare specialitatea sa proprie, profesorul riscă să nu pătrundă rostul educativ al studiului său special, și deci să rămînă în afară de preocupările pedagogice ale influenței sale asupra spiritului elevilor, prin cunoștințele prevăzute în programul materiei sale de învățămînt" (I. Găvănescul).

Să respecte demnitatea elevului și să-l pregătească pentru o viață demnă, rodnică și fericită, să-l călească în luptă cu greutățile, pentru valorificarea plenară a personalității sale, să-i cultive spiritul revoluționar, atitudinea de responsabilitate față de sine, față de problemele vieții și ale lumii contemporane, ale viitorului în strînsă unitate cu munca întregului popor, reprezintă nu numai un obiectiv educativ important, dar și un crez pedagogic fundamental, ceea ce presupune o mai adîncă și deplină înțelegere a generațiilor de tineri, a universului lor spiritual și moral, a aspirațiilor și trebuințelor lor specifice. Această viziune ține atît de calitatea autentic pedagogică a educatorilor, cît și de nivelul muncii lor cu tineretul, condiție a eficienței învățămîntului. Realizarea acestui deziderat cere devotament, știință, pricepere și competență, artă, dăruire și pasiune neîngrădită.

Ceea ce trebuie să ofere educatorul, înainte de toate, discipolilor **este unitatea și integritatea caracterului și personalității sale, un stil de muncă și de viață** care să înrîurească profund și durabil convingerile, aspirațiile și atitudinile celor pe care-i educă. Ceea ce implică, firește, înlăturarea oricărui dogmatism, didacticism și/sau formalism rigid și larga stimulare a spiritului novator în activitatea tuturor cadrelor didactice, în fiecare unitate de învățămînt.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la deschiderea noului an de învățămînt*, Scînteia, 11841/16.IX.1980.
2. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, p. 69.
3. *Programul directivă de cercetare științifică, de proiectare tehnologică și de introducere a progresului tehnic în perioada 1981—1990 și direcțiile principale pînă în anul 2000*. Editura politică, București, 1979, p. 10.
4. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la cel de-al II-lea Congres al consiliilor populare*.
5. K. MARX, *Opere filozofice*, vol. VI, p. 29.
6. ANETA SPORNIC, *Raport la Congresul educației și învățămîntului*, revista „Tribuna școlii".
7. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, Editura politică, București, 1976, p. 424.
8. B. SUCHODOLSKI, *Cercetare și învățămînt*, Varșovia (în : W. Okon, În vățămîntul problematizat în școala contemporană), Editura didactică și pedagogică, București, 1978, p. 61.
9. I. C. PETRESCU, *Școala activă*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973, p. 210.
10. STUDIU UNESCO : *Formarea profesorilor pentru învățămîntul tehnic și profesional*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977, p. 165.
11. ROBERT M. GAGNÉ, *Condițiile învățării*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975, p. 31.

RIDICAREA PE PRIM PLAN A CALITĂȚII ÎNTREGULUI PROCES DE PREDARE—ÎNVĂȚARE

Prof. ION PĂTRAȘCU
inspector școlar general — jud. Olt

Documentele de partid, expunerile și cuvîntările secretarului general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, întreaga politică a partidului și statului în domeniul pregătirii forței de muncă, a învățămîntului, științei și culturii, cuprind idei novatoare privind perfecționarea activității școlii românești de toate gradele. În Raportul prezentat la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. se subliniază că: „Un obiectiv esențial al cincinalului este dezvoltarea în continuare a învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea, asigurarea temeinică a calificării forței de muncă, generalizarea procesului de reciclare a cadrelor, perfecționarea pregătirii profesionale a tuturor oamenilor muncii".

LA ÎNFĂPTUIREA OBIECTIVELOR PUSE DE PARTID în fața școlii, sub îndrumarea organelor și organizațiilor de partid, cadrele didactice din județul Olt au adus o contribuție importantă. În anul școlar 1979/1980 s-au obținut rezultate bune atît sub raportul dezvoltării bazei didactico-materiale a învățămîntului, cît și al creșterii calității procesului instructiv-educativ.

În învățămîntul preșcolar, 85% din efectivul de copii între 3—6 ani sînt cuprinși în grădinițe și cămine, iar cei în vîrstă de 5 ani frecventează grupa mare a grădiniței în vederea pregătirii lor pentru școlarizarea în clasa I. Avem localități în care prevederea din Directivele Congresului al XII-lea privind generalizarea învățămîntului preșcolar în 1985 deja s-a realizat: Seaca, Văleni, Dăneasa, Ștefan cel Mare, Scornicești, Potcoava, Tia Mare, Ianca.

În multe unități preșcolare din județ procesul instructiv-educativ la învățămîntul preșcolar s-a ridicat la nivelul noii exigențe, realizînd o calitate superioară în educarea copiilor preșcolari. S-au valorificat posibilitățile educative, realizînd integral prevederile Programei de activități în vederea integrării și adaptării rapide a copilului preșcolar la activitățile școlare din învățămîntul primar.

Anul școlar 1979/1980 a marcat un salt în ceea ce privește realizarea cerințelor programelor de învățămînt, a prevederilor Studiului privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției la clasele I—IV. La sfîrșitul anului școlar precedent avem clase cu promovare integrală, în condițiile unui înalt nivel de pregătire asigurat fiecărui copil, la școlile generale: Bărăști, Brebeni, Colonești, nr. 4 Caracal, nr. 1, nr. 2, Balș etc.

Așa cum prevăd Programul directivă de dezvoltare economico-socială a României în profil teritorial, Programul de sistematizare a tuturor localităților, de amplasare a noilor obiective economico-sociale, dezvoltarea și perfecționarea rețelei școlare a fost în județul Olt judicios corelată cu cerințele pregătirii și folosirii forței de muncă. Inspectoratul școlar, cu sprijinul organelor de partid și de stat a luat o serie de măsuri, ca în fiecare comună să funcționeze cel puțin o școală cu clasele I—X.

ÎNCEPÎND CU NOUL AN ȘCOLAR 1980/1981 din cele 47 de școli cu clasele I—X, 34 vor funcționa în comune: Bucinișu, Colonești, Crîmpoia, Morunglav, Movileni, Redea, Vădăstrița, Vișina etc. În treapta I de liceu este cuprinsă întreaga generație de promovați ai clasei a VIII-a, 90% din elevi urmînd licee cu profil industrial, construcții și agroindustriale.

Anul școlar 1979/1980 a marcat o nouă calitate, superioară în ceea ce privește integrarea activității instructiv-educative, legarea indisolubilă a activității de la clasă cu practica productivă. Căutînd un răspuns cît mai deplin cerinței puse în fața școlii de către Congresul educației și învățămîntului și Forumul tineretului, prin cuvîntul de înaltă autoritate al secretarului general al partidului, de a realiza o nouă calitate în procesul de instruire și educare a tineretului școlar, asigurînd o temeinică legătură a instruirii cu producția și cercetarea, am trecut la mobilizarea întregului potențial al colectivelor de profesori și elevi în sensul valorificării optime a posibilităților mate-

riale existente și a găsirii de noi surse și soluții. La orele de practică, elevii și-au desfășurat activitatea practică în concordanță cu exigențele producției. Activitatea de cercetare este dictată de necesitatea de a aprofunda problemele de specialitate ale viitorilor specialiști. În atelierele școală, elevii observă și analizează structura, proprietățile, marcarea și simbolizarea materialelor folosite. Aici ei manevrează aparatură și instrumente de măsură și control, montează și demontează mașini, participă și colaborează la stabilirea de noi tehnologii de producție, alături de tehnologii întreprinderii.

Asigurarea integrală a planului de producție cu repere din uzină a făcut ca în anul școlar 1979/1980 activitatea tehnico-productivă desfășurată de elevi în ateliere să constituie locul de întîlnire între ceea ce dă școala elevului și ceea ce îi cere producția în momentul intrării sale în uzină. Unele operații la reperele din planul de producție s-au executat de elevi sub supravegherea maistrului, direct pe mașinile moderne din secțiile de producție, unde elevii au acces, pe baza planificării și aprobării date de șeful serviciului producție și șeful secției. În felul acesta în activitatea tehnico-productivă s-a eliminat faza manuală și s-a asigurat creșterea productivității muncii.

Într-o serie de licee industriale cum sînt: vagoane Caracal, I.O.B. Balș, industrial nr. 1, textil Slatina, conducerile s-au preocupat să realizeze la scară redusă, la nivelul atelierelor școlare și atelierelor din întreprinderi, sistemul de organizare, autoconducere și funcționare al întreprinderii patronatoare, să creeze un climat industrial favorabil muncii instructive; așa de pildă, pe lîngă dotarea tehnică, în liceele amintite s-a asigurat atmosfera ambiantă, o responsabilă disciplină muncitorească la locul de producție, respectarea unor reguli stricte de protecția muncii, de tehnologie a fabricației, a timpului normat de lucru pentru producerea fiecărei piese. S-au întocmit și afișat la gazeta de perete grafice cu realizările în întrecerile în muncă, chemări mobilizatoare de îndeplinirea normelor de vîrf în cinstea unor evenimente istorice, politice ale țării. S-au ținut ședințe de producție și de analiza muncii și s-au stimulat permanent propunerile de inovare în producție, de introducere a muncii mecanizate. Putem aprecia că modul de organizare și desfășurare a practicii s-a realizat în deplină concordanță cu exigențele producției și a marcat o nouă calitate.

REZULTATELE OBȚINUTE DE ELEVI în activitatea tehnico-productivă sînt superioare celorlalți ani școlari, rezultate probate de cele peste 22 milioane lei producție globală industrială și 9 milioane lei producție globală agricolă, de mașinile, machetele funcționale tot mai complexe, create cu talent și pricepere, sub îndrumarea maiștrilor-instructori și a specialiștilor, de viitoarele cadre muncitorești.

Ca o trăsătură calitativ superioară a activității de la clasă, în munca multor profesori de la școlile generale și liceele județului Olt, un accent deosebit s-a pus în anul școlar încheiat pe antrenarea elevilor în procesul de cunoaștere prin efort propriu, de investigație științifică, de formare a deprinderilor practice. Preocupările cadrelor didactice, ale conducerilor de școli, în strînsă colaborare cu organizațiile de copii și tineret sînt orientate spre a asigura înarmarea tineretului școlar cu ideologia și politica partidului, cu concepția sa revoluționară despre lume, cunoașterea temeinică a istoriei și culturii patriei, educarea prin muncă și pentru muncă a tinerei generații. Anul școlar 1979/1980 s-a desfășurat în toate școlile noastre sub semnul sărbătoririi unor evenimente care au marcat tot atîtea momente de intensă efervescență educațională: Congresul al XII-lea al P.C.R., alegerea de deputați în organele locale ale administrației de stat și M.A.N., Congresul educației și învățămîntului, Forumul tineretului.

Cadrele didactice din școlile noastre, sprijinite de organizațiile de copii și tineret, și-au îndreptat eforturile spre perfecționarea conținutului politico-ideologic ale întregului proces instructiv-educativ, făcînd ca fiecare disciplină de studiu să contribuie activ la educarea patriotică, revoluționară a elevilor, la formarea concepției materialist-dialectice și științifice despre lume și viață.

O nouă calitate în activitatea instructiv-educativă nu se poate realiza în afara ridicării pregătirii politico-ideologice, profesionale și metodice a fiecărui cadru didactic. În anul școlar 1980—1981 activitatea de perfecționare ocupă un loc important în preocupările inspectoratului școlar. Pentru ca acțiunile ce le organizăm să contribuie la ridicarea calității procesului de învățămînt, ele sînt concepute într-un sistem, cu caracter permanent și diferențiat.

În județul Olt, din acest an școlar, vor îndruma activitatea instructiv-educativă din grădinițe, școli generale cu clasele I—IV și clasele I—VIII (X) peste 150 de directori nou-numiți.

Pentru inițierea și perfecționarea lor în problemele specifice ale activității de organizare, îndrumare și control am acționat printr-o serie de măsuri practic-aplicative. Prin Casa corpului didactic s-a editat un Buletin de informare și

documentare axat numai pe probleme ale îndrumării și conducerii din școli. Din sumarul acestui buletin spicuim cîteva teme care evidențiază caracterul lor practic-aplicativ : Metodologia asistențelor la lecții, valorificarea acestora în vederea extinderii experienței pozitive ; Asigurarea dinamicii conlucrării factorilor educaționali — colectiv didactic, familie, organizația de copii și tineret ; Preocupări ale directorului de școală pentru realizarea unei orientări școlare și profesionale în concordanță cu cerințele dezvoltării economico-sociale ale județului, cu aspirațiile elevului ; Probleme ale organizării activității din școală la început de an școlar etc. În tot cursul anului vom pune accent pe caracterul concret, aplicativ al activităților, pe organizarea unor schimburi de experiență la școlile cu rezultate apreciabile.

La cursurile de perfecționare cu directorii nou-numiți am pus în dezbatere probleme actuale ale conducerii școlii, între care amintim : Bazele teoretice și metodologice ale științei conducerii ; Probleme ale conducerii științifice ; Atribute valorice ale cadrelor de conducere etc. ; Aspecte ale modernizării activității de îndrumare și control.

CADRELE DIDACTICE, EDUCATOARE, ÎNVĂȚĂTORI ȘI PROFESORI cu pregătire și preocupări științifice sînt antrenate mai mult în activitatea de cercetare științifică și pedagogică. Ne-am propus ca în anul școlar 1980/1981, Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic să coordoneze mai bine și să îndrume sistematic și permanent activitatea de cercetare a cadrelor didactice. În acest sens, școlilor li s-a trimis o listă cu subiecte orientative ce pot constitui teme de cercetare, corespunzător profilului liceelor și preocupărilor colectivelor de catedră.

Exemplificăm cu cîteva teme ce fac obiectul cercetărilor unor colective didactice : Valorificarea zgurilor metalurgice pe platforma industrială Slatina prin introducerea lor în betonare (Liceul construcții Slatina) ; Valorificarea zgurilor metalurgice în vederea recuperării părții metalice a acestora (Liceul metalurgic Slatina) ; Cercetări privind raționalizarea consumurilor specifice de carburanți și lubrifianți la principalele lucrări executate cu tractoarele U445, U650 și MA1800 ; Cercetări privind creșterea coeficientului de utilizare a tractoarelor la lucrările agricole ; Cercetări privind aplicarea diferitelor doze de îngrășăminte și a diferitelor lucrări de întreținere la arbuștii fructiferi cultivați în C.A.P. (liceele agroindustriale) ; Eficiența educării tineretului școlar în spiritul combaterii poluării mediului ambiant (Liceul industrial nr. 1 Slatina) ; Dicționarul geografic de topice al județului Olt etc.

Se evidențiază varietatea tematică, complexitatea problemelor puse în studiu, caracterul practic-aplicativ cu implicații în activitatea economico-socială a județului, posibilitatea unor concluzii de a îmbunătăți metodologia activității instructiv-educative, de optimizare a mijloacelor de învățămînt etc. Rezultatele cercetărilor, concluziile vor fi prezentate mai întîi la nivelul școlii, în colectivele de catedră, apoi într-o sesiune de comunicări la nivelul județului, în luna mai 1981.

Ne propunem ca în noul an școlar să valorificărim mai atent conținutul lucrărilor de gradul I. Vom prezenta sinteza acelor lucrări care contribuie prin originalitate și concluzii la îmbogățirea experienței pozitive. Casa corpului didactic va prezenta într-un Buletin de informare cele mai actuale teme ale unor lucrări de gradul I, ce au fost prezentate în anul școlar 1979/1980. Vor fi prezentate acele capitole ce ilustrează, în mod convergent, o singură idee : realizarea unui învățămînt formativ, cu aspectele sale definitorii : dezvoltarea gîndirii și creativității, a spiritului de investigație, de curiozitate, a capacității de a opera prompt cu noțiuni în condiții schimbate. La cercurile pedagogice pe specialități vor fi prezentate și lucrări de gradul I, punînd accentul pe caracterul practic-aplicativ, pe ceea ce este pozitiv și s-a confirmat în activitatea de la clasă a autorului lucrării.

PROMOVAREA NOULUI, RIDICAREA PE PRIM PLAN A CALITĂȚII, a eficienței, este preocuparea generală a tuturor cadrelor didactice din județul Olt pentru anul școlar 1980—1981. Garanția înfăptuirii acestui program al noii calități în învățămînt este dată de realizările obținute pînă acum în activitatea de instruire și educare a elevilor, de modernizare a procesului de predare-învățare, de întărire a caracterului aplicativ, de integrare a învățămîntului cu producția, de hotărîrea noastră de ridicare la un nivel superior a perfecționării fiecărui slujitor al școlii.

DIMENSIUNI VALORICE MULTIPLE ÎN STILUL RELAȚIILOR DIRECTOR—CADRE DIDACTICE

Conf. dr. VASILE V. POPESCU

1. Condiția esențială a activității de conducere, ca proces multidimensional, o reprezintă întărirea și multiplicarea contactelor cu oamenii, întrucît ei au rolul decisiv în îndeplinirea sarcinilor. Teza potrivit căreia **prin conducere se înțelege influențarea activă a oamenilor spre realizarea obiectivelor** este abordată pînă la detalii în literatura destinată științei conducerii. Totodată, ea ne este cunoscută ca **nucleu și pîrghie fundamentală proprie conducerii de partid.**

Pentru directorul școlii ea își amplifică sensul și rostul în condițiile în care munca sa se ridică tot mai mult la stilul muncii de partid, iar **relațiile** sale cu **personalul didactic se constituie ca parte integrantă a activității de conducere a școlii. Fiecare act de conducere este legat prin nenumărate fire de activitatea cadrelor didactice și a întregului personal muncitor din școală.** Dinamizarea activității de conducere prin atragerea cît mai multor colaboratori, cimentarea și încetățenirea cooperării pe multiple planuri cu o funcționalitate optimală în mai multe sensuri, unirea eforturilor și acțiunilor într-un sistem armonios influențează nu numai asupra atmosferei din colectiv, ci se reflectă asupra rezultatelor acestuia în cel mai direct și esențial mod.

2. După opinia noastră, **sînt cel puțin patru elemente specifice care determină statutul relațiilor director—cadre didactice.**

2.1. **Mai întîi,** faptul că promovarea unei structuri organizatorice perfecționate a conducerii colective a școlii, ca urmare a aplicării Legii educației și învățămîntului din 21 decembrie 1978, pune probleme cu mult mai complexe și în legătură cu rolul și atribuțiile directorului. **„Desigur, avem principiul muncii colective, avem organe colective — afirmă secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Aceste organe trebuie să-și desfășoare activitatea, să ia hotărîri, să-și asume răspunderi pentru hotărîrile respective; dar trebuie să existe și răspunderea fiecăruia pentru realizarea sarcinilor încredințate. Nimeni nu trebuie să se ascundă după activitatea colectivă, după hotărîrile organelor colective, pentru a-și justifica inactivitatea sau incapacitatea“** [1] (subl. ns.). Conducerea colectivă nu este deci o învelitoare sub care să se ascundă sau să fie redusă răspunderea personală a directorului și a celorlalți factori de răspundere din școală. Chiar dacă nu mai putem vorbi de atotputernicia sa de pe vremurile conducerii unipersonale, directorul rămîne totuși, în plan individual, **punctul terminus în filiera ierarhică a unității școlare** și tocmai de aceea se impune să aibă o concepție politică de maximă claritate asupra tuturor organelor existente în școală, adică a consiliului de conducere, biroului executiv al acestuia și celorlalte organe care aparțin altor sisteme de referință. Este de datoria lui de a milita și a urmări înfăptuirea unei reale participări a educatoarelor, învățătorilor, profesorilor și elevilor, a reprezentanților comitetelor cetățenești de părinți și a consiliilor populare, precum și a specialiștilor și muncitorilor din unitățile de producție-cercetare și proiectare cu care cooperează prin organismele de conducere colectivă și de activitate din școală. **Ca președinte al consiliului de conducere și al biroului executiv,** directorul are o poziție deosebită față de ceilalți membri, trebuind să dovedească pricepere, măiestrie, tact, încărcătură științifică în prezentarea atribuțiilor principale și a programului concret de muncă al acestor organisme, în clarificarea problemelor care fac obiectul ședințelor, în stimularea și urmărirea cu interes a opiniilor exprimate, în repartizarea judicioasă a sarcinilor, reconcilierea atitudinilor contradictorii, formularea, în cadrul concluziilor, cu argumente plauzibile, a modalităților și mijloacelor de acțiune viitoare. Totodată, **directorul asigură conducerea curentă a activității și aduce la îndeplinire** atît sarcinile stabilite de organul

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru de la Comitetul Central al Partidului Comunist Român din 29—30 mai 1980*, Ed. politică, București, 1980, p. 10.

superior, căruia îi este subordonată şcoala, cît şi hotărîrile propriilor organe de conducere ale acesteia.

2.2. **Al doilea element** care determină statutul relaţiilor directorului cu cadrele didactice îl constituie **statuarea principiului rotaţiei directorilor la intervale riguros determinate de lege, fiind numiţi, de regulă, nu mai mult de două perioade consecutive de patru ani.** Se ştie că rotaţia cadrelor de conducere se înscrie în mod organic ca un principiu în viaţa şi construcţia de partid, ca un principiu care imprimă democraţiei interne un conţinut real, înlesnind unui cerc tot mai larg de oameni să participe efectiv la actul de conducere. Nu este însă înţelept nici să ignorăm, nici să dramatizăm consecinţele „mişcării seismice" care a fisurat statutul monolitic al „directorului pe viaţă", prin schimbarea masivă a directorilor de licee, şcoli profesionale şi de maiştri petrecută acum doi ani şi prin schimbarea directorilor din învăţămîntul general-obligatoriu începînd cu actualul an şcolar 1980/1981 — unii dintre ei cu o personalitate exemplară, nicicînd confundabilă în sensul pozitiv al cuvîntului, iar alţii surprinşi din ce în ce mai mult de volumul crescînd, intensitatea şi natura noilor probleme ale educaţiei şi învăţămîntului. Fiind vorba de modificarea unor structuri tradiţionale de conducere, de muncă şi de gîndire, nu putem simplifica un proces aşa de complex, mai ales în condiţiile în care conducerea şi-a cucerit orgoliul de „meserie" în rînd cu celelalte profesii şi în consonanţă cu recunoaşterile ştiinţei şi experienţei contemporane. S-ar impune o argumentare pertinentă, de detaliu, a modului specific în care procesului discontinuităţii i se asociază cel al continuităţii activităţii de conducere a unităţilor şcolare, cu referiri la implicaţiile de fond ale strategiei rotaţiei în împrejurările în care **toată lumea conduce pe rînd în societatea socialistă** şi mai ales în condiţiile în care **„trebuie să trecem cu fermitate la aplicarea prevederilor Legii învăţămîntului, a hotărîrilor Congresului al XII-lea, precum şi a hotărîrilor Congresului învăţămîntului..."** [2] Pentru că raţiunea schimbării la intervalele de timp stabilite prin lege a directorilor este aceea ca noii numiţi să obţină rezultate mai bune decît ale predecesorilor, să posede deci acea competenţă care să le îngăduie să-şi îndeplinească de la început, în bune condiţii, sarcinile încredinţate, astfel încît viziunea despre personalitatea directorului ca „un om între oameni" să se menţină şi să se îmbogăţească cu noi atribute.

2.3. **Al treilea element** specific care determină statutul relaţiilor din şcoală este acela că **nivelul ierarhic al directorului este cel mai aproape de bază, deci nivelul ierarhiei directorului de şcoală în relaţiile cu personalul didactic este limitat la minimum.** Fiecare cadru didactic se mişcă pe o arie de acţiuni bine definită, se conduce pe sine însuşi la clasă, conducerea devenind reflexivă şi implicită în substanţa ei cea mai largă, fiind, din acest punct de vedere, cel puţin egală cu cea a conducerii propriu-zise, indicativă şi explicită, realizată de consiliul sau biroul executiv al consiliului de conducere colectivă al căror preşedinte este directorul. În acest cadru subliniem şi faptul că în procesul subordonării personalului didactic faţă de conducerea şcolii, socialmente necesară, existenţa ambianţei instituţionale favorabile este solicitată de natura muncii cadrelor didactice, legată permanent de un efort intelectual şi emoţional, de o încordare îndelungată a sistemului nervos. Climatul favorabil dirijează comportamentul cadrelor didactice şi amplifică posibilităţile potenţiale ale acestora în activitatea cu elevii.

2.4. **Al patrulea** şi ultimul element care determină statutul relaţiilor din şcoală este acela că stilul activităţilor de conducere a procesului instructiv-educativ şi al relaţiilor profesor-elevi cuprinde în calcul, într-o măsură mai mare sau mai mică, aproape toate problemele stilului relaţiilor director-cadre didactice. Adică **stilul relaţiilor cu elevii oferă directorului un plus de cunoaştere şi de experienţă şi este folosit, pe alt plan, drept cadru de referinţă cu o notă specifică în modul de a gîndi, a acţiona şi a se comporta în exercitarea atribuţiilor de conducere la nivelul şcolii, calităţile moral-politice şi profesionale manifestate în activitatea sa de profesor constituind coloana axială a îndeplinirii funcţiei de director.**

3. **Dimensiunile pedagogice şi psihosociale ale relaţiilor director-cadre didactice derivă cu necesitate din mobilizarea şi orientarea spre îndeplinirea obiectivelor generale şi speciale ale şcolii, disciplinelor de învăţămînt, ansamblului de acţiuni didactice şi extradidactice.** Din multitudinea de aspecte menite să reprezinte conţinutul relaţiilor dintre director-cadre didactice facem cîteva sumare notaţii în legătură cu **organizarea muncii în şcoală,** deşi ar fi trebuit să ne referim şi la climatul de muncă, la procesul de învăţămînt, la activitatea de perfecţionare şi la aspectele din viaţa particulară a cadrelor didactice.

Organizarea nu este un atribut rezervat doar directorilor de şcoală, mai ales în condiţiile în care complexitatea şi, îndeosebi, numărul de sarcini în continuă creştere, nu-i mai permit acestuia să cuprindă şi să rezolve toate problemele cu care este confruntat. **Delimitarea riguroasă a sarcinilor şi corelarea optimă a**

[2] *Nicolae Ceauşescu*, Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Iaşi, „Scînteia", 16 sept. 1980.

activităților de conducere se face îndeosebi la nivelul și între membrii consiliului și biroului executiv al consiliului de conducere al școlii. Dar, **într-o școală,** nu numai membrii acestor organisme, din rîndul cărora face parte și directorul, ci **toată lumea trebuie** să gîndească și, mai mult, **să participe la organizare.**

Pentru a-și spori eficiența muncii este necesar ca directorul să-i determine pe colaboratori să preia asupra lor o parte din autoritatea și răspunderile cuvenite, dincolo de activitatea principală desfășurată în cadrul orelor la clasă, deci în procesul de învățămînt. **Delegarea sau încredințarea unor responsabilități** spre a acționa în locul său și în numele consiliului sau al biroului executiv al consiliului de conducere ar putea cuprinde: constituirea claselor la început de ciclu, repartizarea claselor pe localuri, etaje și pe săli pentru fiecare tură de muncă; alcătuirea orarului cu planificarea meditațiilor, consultațiilor și a perioadelor de instruire practică compactată și continuă pe trimestre și clase; procurarea manualelor școlare, distribuirea acestora la clase și ținerea corectă a evidenței; întocmirea cataloagelor, respectîndu-se denumirea și ordinea disciplinelor din planurile de învățămînt; verificarea pe teren a lucrărilor recensămîntului scriptic al copiilor de vîrstă școlară și confruntarea registrului de evidență cu cataloagele și recensămîntul; preocuparea pentru dotarea, întreținerea în condiții bune a dotării existente și completarea dotării laboratoarelor, atelierelor și cabinetelor cu mobilier, utilaje și aparate moderne; organizarea grupelor de lucrări practice, asigurarea locului de muncă productivă pentru fiecare elev, defalcarea pe trimestre, pe clase și grupe a planului de producție pe școală; organizarea serviciului de zi pe școală din rîndul cadrelor didactice și elevilor; organizarea internatului, semiinternatului sau programului prelungit; munca patriotică; activitatea cultural-educativă; gazeta de perete; pregătirea pentru apărarea patriei; protecția muncii; paza contra incendiilor; lectoratele cu părinții; organizarea taberelor și excursiilor; biletele de spectacole; abonamentele la presă ale copiilor și tineretului; casa de economii școlare; Crucea Roșie; stația de radioamplificare ș.a.

Delegarea de responsabilități de genul celor menționate, la care se adaugă delimitarea precisă a competențelor între membrii consiliului și biroului executiv al consiliului de conducere al școlii, constituie o regulă importantă de raționalizare a conducerii și o sursă de sporire a eficienței acesteia. Nu este vorba de o abdicare de la conducere și de o absolvire de răspundere, ci de o degrevare de anumite probleme, de o descongestionare, pentru ca directorul să se poată concentra mai profund și a investi timp mai mult în rezolvarea calitativă a conducerii politice și pedagogice a procesului de instrucție și de educație a elevilor.

O probă esențială pe care o susține directorul în fața personalului didactic și a întregului personal muncitor din școală constă în **modul echitabil de divizare a activităților în sarcini individuale pentru toți membrii colectivului, proporționale cu posibilitățile lor.** Intrăm aici pe teritoriul **criteriilor delegării responsabilităților,** care sînt de natură obiectivă și subiectivă.

Primul criteriu — cel de **natură obiectivă** — se referă la volumul acestor activități decurgînd din dimensiunea, capacitatea și profilul școlii, din existența sau inexistența personalului ajutător (pedagog școlar, laborant, bibliotecar, tehnician), a personalului tehnico-administrativ (secretar, contabil, administrator, magazioner, personal de îngrijire, de la cantina școlară, de la internat etc.).

Cel de-al doilea criteriu, de natură subiectivă, vizează stabilirea unei stări de gradație valorică pe baza căreia să se facă învestitura de responsabilitate, avînd în vedere o serie de caracteristici legate de pregătirea profesional-pedagogică, maturitatea politică, experiența în munca didactică, conștiinciozitatea și probitatea, vîrsta, vechimea în școala respectivă, sexul, situația de familie, trăsăturile de temperament și caracter, precum și unele circumstanțe de moment (sănătate, căsătorie, examene de grad, diferite întîmplări de ordin moral sau material etc.).

Hotărîtoare este nu numai definirea și repartizarea precisă și echitabilă a sarcinilor, dar în aceeași măsură și modul cum sînt ele primite și îndeplinite, prilej cu care, de această dată, educatorii dau o probă a conștiinței lor politice și profesional-cetățenești. Înțelegerea acestei necesități dinăuntrul activității instructiv-educative și nu ca o exterioară însăilare de sarcini presupune un vast proces activizator de conștiință, energie mereu proaspătă, capacitate de mobilizare și convingere, abnegație, devotament nemărginit, spirit revoluționar, dorința intimă și continuă de autoperfecționare și depășire.

4. Într-o formulare sintetică, **stilul exprimă felul în care directorul își exercită atribuțiile care-i revin, rolul său în organizarea și conducerea muncii, natura comportamentului său în dinamica activităților de exercitare a conducerii și de continuă influențare a colaboratorilor.** Concretizat prin manifestări exterioare ale personalității directorului în raport cu situațiile și împrejurările în care își desfășoară munca, **stilul nu este imuabil și este supus în permanență la îmbunătățiri și adaptări chiar la una și aceeași persoană.** Literatura de specialitate, dealtfel foarte abundentă, consemnează prezența unei **multitudini de sti-**

luri de conducere și de relații de conducere, ajungîndu-se la numeroase clasificări. Cea mai frecventă clasificare se oprește asupra celor **trei tipuri fundamentale**: a) democratic, participativ sau cooperator; b) autocratic, patrimonial sau dictatorial; c) pasiv, permisiv sau laissez-faire (subscriem la opinia lui Emil Mihuleac exprimată în lucrarea „Știința conducerii și profilul conducătorului", E.D.P., 1977, că ultimul tip, în condițiile în care dă naștere la delăsare și apatie, contrazice însăși esența conducerii, motiv pentru care **nu poate** sta alături de primele două, care sînt de fapt tipuri extreme, aflate în antiteză). Din combinarea acestora s-au formulat numeroase stiluri intermediare după natura eficienței, autorității, atitudinii față de nou etc. Tipurile de stiluri, în starea lor pură, se întîlnesc destul de rar, în procesul conducerii realizîndu-se o îmbinare de mai multe stiluri, determinante în acest sens fiind personalitatea directorului, cu întreaga lui gamă de însușiri psihice, profesionale, politice, moral-volitive, natura colaboratorilor, precum și natura circumstanțelor, respectiv a situațiilor de conducere.

Din constatările noastre la cursurile de perfecționare a directorilor organizate în anii trecuți am desprins, dincolo de situațiile în care operăm cu argumente din domeniul „bunului simț", două situații: sînt directori care nu știu ceea ce ar trebui să știe chiar din modalitățile de adaptare și, deci, de transpunere la nivelul conducerii școlii a unor aspecte din stilul activității lor ca profesori în relațiile cu elevii, tot așa după cum prezentarea modelelor, metodelor și regulilor elaborate de alții și conceptualizate în literatura destinată conducerii le oferă, în cadrul cursurilor de perfecționare, un plus de cunoaștere în vederea autoreglării propriului comportament, adoptării stilului cel mai potrivit cadrului de referință pe care-l au în unitatea lor școlară, preocupării pentru promovarea unui stil al relațiilor cu caracter științific ale cărui coordonate au fost verificate de eficiență. De aceea, un moment de demaraj al acestor importante cunoștințe și îndeletniciri l-au constituit expunerile, schimburile de experiență și dezbaterile, cu intercalarea unor semnificative probleme de studiu de caz, pe temele: „Delegarea sau conducerea distribuită, ca problemă de organizare și coordonare"; „Responsabilitatea politică și etică a directorului în repartizarea judicioasă a sarcinilor didactice, cultural-educative, social-obștești și administrative între membrii personalului didactic"; „Principalele trăsături caracteristice ale raporturilor dintre director și educatori în școală"; „Contribuția directorului la crearea unui climat favorabil stimulării inițiativelor personalului didactic și administrativ-gospodăresc din școală"; „Stilurile de conducere — factori de influențare, tipuri, modalități de manifestare, perfecționarea lor"; „Utilizarea metodelor și tehnicilor participative în conducerea colectivă" etc.

În conceperea acestor acțiuni de inițiere și perfecționare s-a pornit de la premisa că **activitatea de conducere cere, în afara experienței personale, un anumit echipament științific, care, dacă nu există se poate dobîndi.** Pentru modelarea comportamentului de manifestare a directorilor s-a făcut un tablou sinoptic al aspectelor pozitive și negative ale stilurilor de conducere și ale tipurilor de conducători, tipul ideal măsurîndu-se prin cele două criterii fundamentale: climatul de muncă din școală și îndeplinirea cantitativă și calitativă a sarcinilor.

5. Referindu-ne la **aspectele de ordin metodologic**, este semnificativ mai întîi faptul că nu se poate măsura stilul relațiilor directorului cu profesorii școlii după numărul orelor și al zilelor petrecute în discuții de la om la om. Din rîndul acțiunilor profitabile de contact menționăm **reuniunile de lucru sau ședințele**, al căror număr și a căror frecvență, operativitate, eficiență și durată au făcut, de asemenea, obiectul unor teme la cursurile de perfecționare a directorilor organizate în anii trecuți. Există o seamă de reguli simple și ușor de înțeles în legătură cu programarea, pregătirea și conducerea lor, care-i ajută să-și verifice și să-și îmbunătățească activitatea în această direcție.

Asistențele la lecții și, în general, **controlul riguros** al întregii activități instructiv-educative a personalului didactic constituie cea mai importantă și cea mai eficientă formă de contact, de cunoaștere și influențare a oamenilor. În legătură cu această activitate se ridică cel puțin două probleme: a) cît de pregătit este directorul pentru controlul competent și exigent al procesului de învățămînt; b) cît timp are directorul pentru efectuarea acestuia. Ambele probleme se fragmentează, la rîndul lor, în altele. În orice caz, pentru **optimizarea calității și eficienței procesului de învățămînt desfășurat la lecții se impune direcționarea activității întregului personal didactic din școală spre realizarea următoarelor sarcini pedagogice cu caracter permanent:** parcurgerea ritmică a materiei; asigurarea caracterului științific al lecțiilor; folosirea metodelor active și a mijloacelor tehnice moderne în procesul de predare-însușire a cunoștințelor; asigurarea caracterului practic-aplicativ al cunoștințelor prin realizarea lucrărilor, demonstrațiilor și experiențelor prevăzute în programele școlare; valorificarea caracterului educativ al lecțiilor, urmărindu-se însușirea comportamentelor cerute de normele și principiile eticii și echității socialiste; activitatea diferențiată și individualizată cu elevii; stimularea inițiа-

tivei și creativității elevilor ; efectuarea la timp și în bune condiții a recapitulărilor curente, trimestriale și finale ; îndrumarea studiului individual al elevilor, verificarea periodică, frontală sau prin sondaj, de fiecare învățător sau profesor, a caietelor de notițe ale elevilor, a modului cum și-au efectuat temele pentru acasă, precum și a modului cum sînt folosite și îngrijite manualele școlare ; notarea obiectivă, stimulatoare și ritmică a elevilor, trecerea notelor în catalog și în carnetul de elev, cu evitarea perioadelor incompatibile de asalt în notarea elevilor la sfîrșitul trimestrelor ; punctualitatea riguroasă la începerea și încheierea orelor de curs, precum și în respectarea întregului program de muncă al școlii ; asigurarea ajutorului la învățătură pentru elevii care întîmpină dificultăți în însușirea cunoștințelor la anumite obiecte de învățămînt ; testarea nivelului de cunoștințe al elevilor pe clase și discipline de învățămînt prin lucrări de control și probe practice administrate de conducerea școlii ; stabilirea unui orar de pregătire suplimentară pentru elevii din clasele a VIII-a, a X-a și a XII-a în vederea pregătirii pentru examenele de treaptă, a absolvirii școlii și pentru concursul de admitere în învățămîntul superior ; selecționarea și pregătirea elevilor în vederea olimpiadelor școlare.

Evident, bogăția de aspecte ale calității procesului de învățămînt convinge prin ea însăși că fiecare director dispune de un întreg sistem de mijloace pentru cunoașterea și influențarea cadrelor didactice, din rîndul acestora menționînd lucrările de sondaj administrate periodic elevilor, controlul caietelor de notițe și de efectuarea temelor, al notării tezelor, al cataloagelor, precum și întrevederile bilaterale programate de director sau solicitate de colaboratori. Pentru că, pe de o parte, timpul de lucru rămîne relativ același în timp ce volumul sarcinilor crește, iar, pe de altă parte, pentru că unii profesori ajută conducerea să-și economisească timpul, iar alții, să-l irosească, în încheierea notațiilor noastre privind stilul relațiilor directorului de școală ni se pare potrivită practica instruirii personalului didactic în vederea economisirii timpului și a evitării întreruperilor în muncă ale directorului, pentru ca acesta să-și asigure o judicioasă dozare a efortului între diferitele activități, să elimine contactele inoportune cu așa-zișii „mîncători de timp" și să se poată concentra asupra problemelor fundamentale ale conducerii școlii, respectiv ale mobilizării întregului colectiv didactic la îndeplinirea exemplară a sarcinilor.

PROBLEME PEDAGOGICE ALE FOLOSIRII MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN LECȚIE

Prof. dr. TEODOR MUCICA

1. Lecția, cadru organizat de desfășurare a procesului de învățămînt

Lecția reprezintă actul de creație al profesorului, al măiestriei sale pedagogice, căci ea concentrează în sine întreaga concepție pedagogică și experiența didactică a acestuia, constituind în același timp cadrul organizat în care se desfășoară ansamblul activităților de predare-învățare.

Noile teorii ale învățării, varietatea metodelor și mijloacelor de învățămînt au condus la destrămarea structurii rigide a lecției tradiționale cu treptele ei formale. Așa se explică de ce mulți profesori transformă lecția cu structură clasică, într-un proces de învățămînt care pune accentul pe latura formativă a învățării, pe cultivarea creativității, pe eforturile elevilor de a se instrui sau de a participa la descoperirea și însușirea noilor cunoștințe, pe îmbinarea învățămîntului cu munca productivă și cercetarea.

Lecția modernă se caracterizează prin suplețea organizării ei, prin crearea acelor condiții, încît fiecare elev să se manifeste activ în procesul de învățămînt. Suplețea lecției presupune, înainte de toate, alegerea de fiecare dată a celor mai potrivite forme de muncă și adaptarea lor permanentă la condițiile concrete desfășurării activității didactice [1].

O lecție modernă depinde de felul în care este concepută și proiectată, de stabilirea modalităților celor mai adecvate

[1] A. Dancsuly și colectiv, *Pedagogie*, Buc. E.D.P., 1979, p. 192.

pentru atingerea obiectivelor propuse. În proiectarea unei lecții se parcurg, de regulă, următoarele etape: formularea obiectivelor (cognitive, psihomotorii, afective), ce urmează să fie realizate, și fixarea duratei fiecărui obiectiv în raport cu importanța și gradul de dificultate; stabilirea resurselor materiale necesare realizării obiectivelor urmărite; proiectarea unor strategii de instruire care, prin utilizarea metodelor și formelor de activitate adecvate și prin valorificarea superioară a mijloacelor de învățămînt să asigure în cel mai înalt grad realizarea obiectivelor propuse; stabilirea modalității de reglare a activității elevilor la sfîrșitul etapei repartizate pentru fiecare obiectiv al lecției; evaluarea gradului de atingere a obiectivelor urmărite [2]. Cunoașterea imediată a rezultatelor obținute și justa lor apreciere au o dublă semnificație pedagogică: una de corecție și alta orientativă în proiectarea și realizarea tehnologiei didactice a lecției următoare.

2. Mijloacele de învățămînt, componentă indispensabilă a tehnologiei didactice moderne

În proiectarea oricărei strategii de instruire, mijloacele de învățămînt sînt incluse ca o componentă importantă în vederea măririi eficienței activității instructiv-educative.

Ca noțiune didactică, mijloacele de învățămînt definesc totalitatea resurselor materiale ale oricărui proces de învățămînt. Ele reprezintă obiecte reale sau modele ale acestora (care înlocuiesc originalul). Multe dintre ele sînt concepute și realizate intenționat pentru activitatea de predare a profesorului și de învățare a elevilor (truse pentru activitatea experimentală a elevilor, filme, diapozitive, modele etc.); altele însă sînt preluate din industrie pentru a sprijini studiul disciplinelor de specialitate și pregătirea practică în meserie (mașini-unelte, aparate de măsurat și control, instalații etc.). Calitatea de resursă materială a procesului de învățămînt rezultă din faptul că sprijină activitatea de predare-învățare și în final realizarea obiectivelor operaționale ale lecției.

Varietatea metodelor ca și complexitatea obiectivelor ce se cer a fi realizate în cadrul lecțiilor necesită o diversitate de mijloace cu funcții bine precizate, care: să contribuie la perfecționarea procesului de comunicare în lecție, oferind informații despre cele mai diferite obiecte, procese, evenimente; să aducă în laborator sau cabinet acele obiecte și fenomene ce nu pot fi percepute direct de către elevi; să ofere componente și aparate indispensabile în realizarea unor montaje experimentale pentru dobîndirea cunoștințelor prin efort propriu în cadrul practicării învățării prin descoperire; să formeze noțiuni, capacități de analiză, sinteză, deprinderi de exprimare liberă, compunere orală, comportamente; să ofere un suport pentru efectuarea de exerciții și rezolvarea de probleme sau să prezinte situații-probleme ale căror soluții urmează să fie dezbătute în lecție; să provoace și să dezvolte motivația învățării și în același timp să declanșeze o atitudine emoțională; să dezvolte capacitatea de înțelegere și apreciere a frumosului; să creeze condiții pentru realizarea efortului elevilor și profesorului în procesul de învățămînt; să ofere informații de conexiune inversă; să contribuie la evaluarea rezultatelor etc.

3. Tehnologia integrării mijloacelor de învățămînt în lecție.

a) **PRINCIPALELE FUNCȚII ALE PROFESORULUI.** Este cunoscut faptul că formarea și educarea elevilor depind în cea mai mare măsură de profesor, de competența și dragostea lui pentru profesia aleasă. El are un rol hotărîtor în procesul de învățămînt chiar și în condițiile folosirii pe scară largă a celor mai moderne mijloace de învățămînt. Subliniem acest lucru, deoarece s-a crezut (probabil că și astăzi mai sînt profesori ce cred acest lucru) că introducerea mijloacelor moderne de învățămînt ar duce la diminuarea rolului profesorului sau la înlocuirea lui cu un tehnician, mînuitor al aparatelor și instalațiilor aflate în dotarea laboratoarelor și cabinetelor de specialitate. Trebuie spus că fără profesor nu se poate moderniza învățămîntul, iar influența personalității lui asupra elevilor nu poate fi înlocuită nici de programa școlară, nici de manual și nici de cele mai moderne mijloace de învățămînt.

În învățămîntul modern, profesorul îndeplinește multiple funcții dintre care vom menționa pe acelea de **proiectant, organizator** și **conducător** al unui proces de învățămînt ca și pe aceea de **evaluator** al rezultatelor obținute de către elevi. În aceste condiții profesorului nu-i mai revine ca sarcină unică „predarea de cunoștințe" ca în învățămîntul tradițional, ci de a învăța pe elevi arta de a învăța. „Profesorul este chemat din ce în ce mai mult să devină un sfătuitor, un interlocutor; el este mai mult cel care ajută căutarea în comun a unor argumente contradictorii, decît cel care deține adevărurile de-a gata; el va trebui să consacre mai mult timp și energie activităților productive și creatoare, interacțiunii, discuțiilor, animației, înțelegerii, încurajării" [3].

Funcțiile exercitate de profesor în învățămîntul modern determină, în mod firesc, noi tipuri de relații profesor-elev. Caracteristica principală a relației profesor-elev

[2] I. Nica (coordonator), *Analiza procesului de învățămînt*, Buc., E.D.P., 1977, p. 16.

[3] Edgar Faure, *A învăța să fii* (trad.), Buc., E.D.P., 1974, p. 129.

este aceea de colaborare, de cooperare. Fiind o relație de muncă, profesorul va trebui să asigure o îndrumare pedagogică astfel încît elevul să participe la munca de investigație și de creație, la dobîndirea de noi cunoștințe prin efort propriu și la aplicarea lor în practică.

b) PREGĂTIREA PREMERGĂTOARE LECȚIEI. În activitatea sa, profesorul trebuie să dovedească pasiune pentru muncă, preocupare de a se pregăti și de a se perfecționa neîncetat, de a fi receptiv la ceea ce este nou. Școala de azi și cu atît mai mult cea de mîine are nevoie de profesori cu o temeinică pregătire de specialitate, ideologico-politică, pedagogică și cu un larg orizont cultural. Dar, în condițiile revoluției științifico-tehnice, ale dezvoltării și diversificării fără precedent a mijloacelor de învățămînt, profesorul — indiferent de specialitate — trebuie să aibă și un minim de cunoștințe tehnice și deprinderi practice, care să-l ajute să monteze diferite experimente și să le verifice, să pună în funcțiune un aparat de proiecție, să cunoască parametrii funcționali ai fiecărui aparat cu care lucrează, să știe să stabilească distanța de proiecție (aparat-ecran) sau condițiile de audiție, să efectueze depanări ușoare la unele aparate etc. Aceste cunoștințe tehnice se dobîndesc prin studierea instrucțiunilor de folosire ale aparatelor, dar mai ales prin experiență. Nu exagerăm cînd afirmăm că astăzi nu se mai poate vorbi de „măiestrie pedagogică" dacă profesorul nu dovedește și o anumită „abilitate tehnică".

Procesul integrării mijloacelor de învățămînt începe cu o **pregătire specifică, premergătoare lecției.** În cadrul acestei pregătiri, profesorul definește **obiectivele operaționale ale lecției,** stabilește **metodele de învățămînt,** precum și **formele de activitate cu elevii.** În raport cu acestea se identifică **resursele materiale ale lecției:** truse de laborator, mijloace audio-vizuale, modele, material grafic etc. Dar integrarea acestor mijloace în lecție nu reprezintă un scop în sine și pentru sine, folosirea lor nu poate avea loc oriunde, oricînd și oricum, ci în contexte și momente bine determinate. Numai printr-o strategie de integrare corespunzătoare se asigură o armonizare a conținutului cu metodele și mijloacele, cu finalitățile acțiunii de instruire. Pentru atingerea obiectivelor, profesorul își pregătește minuțios mijloacele de învățămînt necesare. Cînd se folosește **aparatura de laborator,** profesorul verifică aparatele și trusele, starea instalațiilor din laborator, efectuează experimentul propus în cele mai mici detalii, fixează cursul desfășurării experimentului și momentele mai dificile în care să intervină, formulează întrebările pentru dirijarea activității elevilor, stabilește modalitățile de evaluare a rezultatului experimentului etc. Dacă se folosesc **mijloace audio-vizuale,** pregătirea constă în alegerea și vizionarea filmelor și diapozitivelor, audierea discurilor sau benzii magnetice, analizarea conținutului, reținerea noțiunilor și a termenilor noi, asigurarea condițiilor pentru o proiecție sau o audiție de calitate etc.

După selecționarea celor mai adecvate mijloace de învățămînt pentru realizarea diferitelor obiective, se determină durata de folosire și momentul integrării lor în activitatea la clasă. Apoi se trece la stabilirea părții organizatorice a lecției și la întocmirea planului.

c) PREGĂTIREA ELEVILOR PENTRU FOLOSIREA MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT. În lecție, înainte de folosirea mijloacelor de învățămînt, profesorul organizează o serie de activități: explică modul în care materia de predat se leagă de cea pe care au învățat-o elevii anterior; formulează sarcini de lucru pentru toate grupele sau pentru fiecare grupă în parte; distribuie componentele necesare efectuării experimentelor, instrucțiunile de folosire a acestora în montajele experimentale și fișele de lucru (este bine ca toate acestea să se distribuie în pauza dinaintea lecției); explică problemele mai dificile pe care eventual le ridică realizarea montajului experimental. Dacă se folosesc mijloace audio-vizuale, pregătirea elevilor constă în: prezentarea obiectivelor urmărite prin folosirea mijloacelor audio-vizuale; reactualizarea cunoștințelor elevilor, îndeosebi a acelora ce au legătură cu problemele prezentate cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale; sublinierea ideilor principale din film ca puncte de sprijin pentru orientarea percepției elevilor; explicarea unor termeni sau procedee cinematografice necunoscute de elevi; formularea de întrebări-probleme la care elevii vor trebui să le caute răspuns în timpul proiecției; stabilirea sau prevenirea elevilor și asupra altor sarcini ce vor fi necesare să fie îndeplinite în timpul lecției (întocmirea de schițe, grafice, rezumate, lucrări de control etc.).

d) ÎNDRUMAREA ELEVILOR ÎN TIMPUL FOLOSIRII MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT. Resursele materiale ale lecției devin eficiente numai atunci cînd se folosește o metodologie adecvată și sînt integrate într-un ansamblu pedagogic ce valorifică la maximum potențialul instructiv-educativ de care dispun. Pe de altă parte, tehnologia de integrare a mijloacelor de învățămînt în lecție trebuie să fie animată de spiritul didacticii moderne, ce pune accentul pe activizarea elevilor prin solicitarea unui efort intelectual orientat spre descoperirea prin investigație (explorare) de noi adevăruri, crearea unor situații-problemă, găsirea de soluții la problemele studiate și verificarea acestora, situarea elevului în centrul acțiunii educative, stimularea motivației elevilor pentru învățare, promovarea cone-

xiunii inverse de reglaj în orice moment al lecției etc.

În timpul orei, activitatea elevilor poate fi organizată sub diferite forme. În timp ce în lecția tradițională se folosea aproape în exclusivitate activitatea colectivă, lecția modernă îmbină acest gen de activitate cu cea în grup sau individualizată. Organizarea activității elevilor sub o formă sau alta (sau chiar sub o formă combinată) presupune promovarea unei munci creatoare din partea profesorului, eliminarea șablonismului, rigidității, folosirea timpului cu maximă eficiență. La toate acestea contribuie desigur și mijloacele de învățămînt, care țin seama de diferitele forme de organizare a activității elevilor în timpul orei. Astfel, unele mijloace de învățămînt (aparatura demonstrativă, filmul didactic, setul de diapozitive, discul, banda magnetică, folia pentru retroproiector, harta murală, tabla de fetru sau magnetică etc.) sprijină **activitatea colectivă**; alte mijloace sînt destinate **activității în grup** (truse de laborator pentru elevi, globul geografic, modele în relief, incluziuni în masa plastică transparentă, culegeri de texte și colecții naturale etc.), iar altele servesc la **individualizarea învățării** (atlasul, modelul mut, mapă cu texte pentru gramatică și compunere etc.). Formele de organizare a activității elevilor ca și modul cum sînt concepute și realizate mijloacele de învățămînt impun activități didactice specifice orientate spre îndrumarea activității elevilor în folosirea mijloacelor de învățămînt, dirijarea percepției, stimularea gîndirii, sesizarea aspectelor esențiale ale obiectelor și fenomenelor studiate, înregistrarea și prelucrarea corectă a datelor rezultate din experiment, evidențierea implicațiilor și consecințelor aplicării în practică a cunoștințelor desprinse în urma folosirii mijloacelor în activități colective, în grup sau individuale, aprecierea modului de folosire a mijloacelor de învățămînt sau a participării la recepționarea mesajelor audio-vizuale, verificarea modului în care au fost rezolvate problemele propuse înainte de utilizare, clarificarea eventualelor probleme neînțelese, adîncirea unor aspecte, noțiuni, legi, principii și corelarea lor cu noile cunoștințe prevăzute în continuarea lecției.

Din activitatea de îndrumare a activității elevilor în timpul folosirii sau recepționării informației prin intermediul mijloacelor de învățămînt, reținem cîteva **indicații cu valoare de principiu**: respectarea momentului și modalităților de integrare în lecție în acord cu proiectul de tehnologie didactică; oricare mijloc de învățămînt trebuie integrat organic în ansamblul resurselor materiale selecționate în raport cu obiectivul pedagogic al lecției; valorificarea într-o măsură cît mai mare a potențialului pedagogic de care dispune fiecare mijloc sau complex de mijloace; supravegherea discretă și îndrumarea diferențiată a elevilor în timpul folosirii mijloacelor de învățămînt, în raport cu particularitățile și ritmul propriu de lucru; asigurarea unor momente de conexiune inversă pentru a se realiza o interpretare și o însușire corectă a cunoștințelor; îndemnarea permanentă a elevilor la folosirea experienței proprii și a cunoștințelor anterioare în analiza și interpretarea informației, datelor, mesajelor audio-vizuale etc.

e) VALORIFICAREA POTENȚIALULUI PEDAGOGIC AL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN LECȚIE. Folosirea propriu-zisă a mijloacelor de învățămînt (experiment integrat, demonstrarea unor legi și fenomene, proiecția unor diapozitive și filme etc.) reprezintă numai o parte (secvență) din activitatea pe care o desfășoară elevii sub îndrumarea profesorului. Urmează, în continuare, o activitate de valorificare a fondului de cunoștințe și impresii generate de prezența mijloacelor de învățămînt în lecție. De exemplu, după efectuarea unui experiment, elevii trebuie să **prelucreze datele obținute și să le înscrie în fișa de lucru** pentru a putea verifica legi sau rezultate, să deducă relații matematice și să formuleze concluzii finale. Dacă toate grupele de elevi au efectuat același experiment, descrierea, explicarea procedeelor folosite și a rezultatelor obținute se face prin comparație la nivelul grupelor. În cazul în care fiecare grupă a avut de realizat cîte un experiment, discuția se va desfășura în ordinea structurii logice a lecției. În acest scop, profesorul inițiază discuții și pune întrebări în așa fel încît să fie antrenați cît mai mulți elevi din fiecare grupă. În felul acesta, valorificarea rezultatelor obținute va contribui la îmbogățirea cunoștințelor tuturor elevilor din clasă.

Cînd se folosesc mijloace audio-vizuale, se verifică în ce măsură a fost înțeles mesajul recepționat, apoi urmează o activitate de clarificare a problemelor insuficient sesizate, de corectare a eventualelor erori de interpretare, de completare a cunoștințelor, de sistematizare și integrare selectivă a noilor cunoștințe în experiența de cunoaștere a elevilor. Există modalități diferite de valorificare a mesajelor audio-vizuale în lecție. Astfel, printr-un dialog euristic profesorul poate ajuta elevii să evalueze, ei înșiși, ceea ce au reținut din cele văzute sau audiate, să facă unele asociații, să compare, să desprindă concluzii, să formuleze chiar păreri proprii asupra mesajului audio-vizual prezentat. După caz, conversația se poate sprijini pe reluarea unor imagini-cheie sau a unei părți a audiției, pentru a adînci înțelegerea și fixarea cunoștințelor inițiale[4].

[4] T. Mucica, M. Perovici, I. Cerghit, *Mijloace audiovizuale în studiul istoriei*, Buc., E.D.P., 1979, p. 122.

ISTORIA — ȘTIINȚĂ FORMATIVĂ ÎN INSTRUCȚIA CULTURALĂ ȘI ÎN EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A GENERAȚIILOR

DUMITRU ALMAȘ

De bună seamă, cel de-al XV-lea Congres internațional de științe istorice, pe care am avut cinstea de a-l găzdui la București, între 10—17 august 1980, reprezintă un eveniment de cea mai mare însemnătate pentru dezvoltarea acestor științe în România și în întreaga lume. Cei cinci ani de pregătire și, apoi, desfășurarea lui, în condiții optime, au stimulat cercetarea istorică în toate țările și pe toate continentele. Stabilirea tematicii, vastă și variată, alcătuirea rapoartelor și a referatelor, confruntarea lor prin discuții libere, directe, într-un mare forum internațional, toate au marcat o serie de necontestate cuceriri în arena științelor istorice, cuceriri care vor spori, rodnic, pînă la cel de-al XVI-lea Congres și în perspectivă.

Firește, importanța Congresului XV se relevă în primul rînd din „marile teme" puse în dezbatere, ca de pildă: **Europa de Est, arie de convergență a civilizațiilor, Forme și probleme ale păcii în istorie, Statele federative și pluraliste, Statul federal și principiul federativ în istorie,** precum și o temă care a intrat întîia oară într-un atare congres: **Femeia în societate.** De asemenea, o serie de teme mai puțin tratate în științele istorice, încadrate în marele capitol al „Metodologiei", s-au intitulat: **Demografie, epidemii, ecologie, Limbajul istoricului, Probleme și metode ale istoriei orale și Locul și rolul învățămîntului în istorie.** Nu putem semnala aici amplitudinea și bogăția de idei a rapoartelor, corapoartelor și a discuțiilor.

La prima temă, de exemplu, ai cărei raportori generali au fost Em. A. Condurachi și Răzvan Theodorescu au luat cuvîntul peste treizeci de specialiști, relevînd aspecte și subliniind fapte și interpretări noi. Nici actualitatea temei privind formele și problemele păcii în istorie nu avem răgaz a o demonstra. Și nici tema despre statele federative și pluraliste, care a stîrnit multe și controversate discuții, toate de pe o principială bază și cu o reală dorință de a se scoate la lumină adevărul, nu avem cum o dezvolta aici. Dar subliniem, încă o dată, tema privitoare la rolul femeii în societate, cu bucuria că asemenea problemă cuprinzînd viața unei jumătăți din ființele umane, activitatea socială, politică, economică și culturală a semenelor noastre, care pînă acum n-a preocupat decît sporadic și incidental pe istorici, parcă istoria ar fi fost doar de gen masculin, acum a intrat în raza de cercetare a științelor istorice, ca să li se vădească tot mai clar contribuția la desfășurarea vieții în societatea umană. Este încă o cucerire în emanciparea femeii în lume pe calea uneia din marile revoluții ale epocii contemporane. Am dori însă a nota aici cîteva gînduri desprinse din rapoartele și discuțiile privind rolul istoriei în societate, și îndeosebi în învățămînt, pentru formarea generațiilor umane. La această temă, esențială în fond pentru că se preocupă de finalitatea muncii istoricilor, dă scop și sens studiilor istorice, un coraport a prezentat și istoricul nostru Șt. Ștefănescu, coraport intitulat **Locul și rolul învățămîntului istoriei în cadrul învățămîntului secundar în special pentru formarea omului secolului XX.** Este o problemă de metodologie și de filozofie a istoriei. O problemă care îmbrățișează rolul practic al științei istorice, ca și o problemă a modalității cum scriem, ce izvoare folosim și cum infuzăm cunoștințele istorice în conștiința generațiilor, în cugetul societăților umane. Astfel, s-au prezentat foarte importante teze și teorii despre limbajul istoricilor, o problemă nouă în domeniul preocupărilor legate de scrierea și rostirea subiectelor de istorie. Fundamental la această problemă a fost raportul prezentat de Karl-Georg Faber, din Republica Federală Germania, la care s-a putut interveni amintindu-se contribuția istoricilor români: N. Bălcescu, Al. Xenopol, N. Iorga, V. Pârvan, alături de marii istorici ai lumii, de la Voltaire la Ranke.

Concluzia rapoartelor şi a corapoartelor, ca şi a discuţiilor, în general, a fost că toţi marii istorici, de la Herodot şi Thukidides pînă la Michelet şi Iorga au fost şi mari scriitori sau, în orice caz, au dispus de cel mai bogat, mai variat şi mai colorat vocabular, întemeiat pe proprietatea şi precizia termenilor, pe concizia, adîncimea şi exactitatea frazei. În alte referate s-au făcut ample referiri la noile noţiuni care trebuie să intervină în vocabularul istoricului, noţiuni noi care să exprime stări sociale rezultate din noile cercetări şi interpretări istorice : „sclavie", „colonat", „burghezie", „proletariat", „clase sociale" ; noţiuni care să caracterizeze condiţii politice : „monarhie absolută", „război ţărănesc", „bonapartism", „iacobinism", „revoluţie burgheză tip 1789", sau „tip 1848", „fascism", „socialism", „comunism". Despre limbajul specialiştilor care se preocupă de istoria ideilor s-a referit istoricul englez Quintin R. D. Skinner, analizînd în raportul său ideile lui Machiavelli, Dilthey, Gadamer, I. L. Austin. Cum era şi firesc, Congresul s-a preocupat şi de dimensiunile retorismului în limbajul istoricilor. Pentru noi, profesorii de istorie, cunoaşterea şi practica regulilor retoricii artistice este de cea mai mare importanţă, pentru că se poate practica o „histoire chaude" sau o „histoire froide". Fără a face abuz de „istoria caldă" şi fără a elimina cu dispreţ „istoria rece", trebuie să ţinem seama că în multe momente ale lecţiei de istorie trebuie să realizăm tonalităţi afective, emoţionale, cu rezonanţă adîncă în conştiinţe. Unii dintre istorici au susţinut că retorica este intrinsecă scrierii şi rostirii istoriei. Cu o deosebită acurateţă s-a prezentat coraportul semnat de Aron Petric şi Eugen Stănescu pe tema folosirii limbajului istoric adecvat, susţinînd teza justă a angrenării termenilor proprii unor ştiinţe de mare însemnătate pentru dezvoltarea umanităţii : matematică, fizică, medicină, chimie, aşa după cum istoricul trebuie să ştie a mînui fără greş termenii principali din istoria literaturii şi artei.

Deşi au apărut şi cîteva glasuri opozante, în majoritatea lor istoricii participanţi la acest congres au susţinut rolul formativ al istoriei. Unii, ca de exemplu Christian Laville, din Canada, şi-au exprimat tema „că istoria devine primejdios instrument de îndoctrinare". Primejdia aceasta, reală în decursul ultimelor două secole, poate fi atenuată de istorici cu conştiinţa adevărului istoric şi convingerea că istoria trebuie, înainte de orice, să formeze generaţiile în spiritul colaborării şi al păcii, al înţelegerii pe plan universal, făcîndu-le mai vrednice, mai libere, mai demne, mai bogate în cunoştinţe şi în virtuţi. Procesul formativ al omului prin istoria însăşi este un rol pe care această ştiinţă îl împlineşte de mult, de la Tit Liviu, de la cronicarii români, ori de la toţi marii istorici ai lumii de la Renaştere încoace.

Se cuvine să spunem că şi coraportul, succint dar esenţial, al profesorului Ştefan Ştefănescu, semnalat mai sus, s-a aşezat bine alături de al sovieticului V. P. Pashuto, al japonezului Takahashi-Shimichi sau al iugoslavului Rade Petrovič. Educaţia prin istorie, prin cultura istorică s-a impus, de mult, ca o incontestabilă necesitate şi realitate de importanţă majoră. Trecînd peste vocile potrivnice, peste adepţii istoriei pentru istorie, istoricii demni de acest nume au aderat la concepţia despre o istorie folositoare societăţii, civilizaţiei şi progresului omenirii. Încă de la al VII-lea Congres al ştiinţelor istorice, ţinut la Varşovia în 1933, s-a exprimat dorinţa, „de a lărgi bazele cooperaţiei internaţionale în domeniul învăţămîntului istoriei". În acest spirit, programele şi manualele noastre de istorie a patriei, ca şi procesul de cercetare a istoriei României au fost şi sînt strîns legate de cele ale istoriei universale, prin sublinierea trăsăturilor, a legilor comune, dar şi prin tratarea atentă a caracteristicilor proprii, care relevă în istoria lumii personalitatea poporului român, cu aportul său la tezaurul civilizaţiei şi experienţei general umane. Noi ne mîndrim că ţinem să se ştie că prin ştiinţa istoriei urmărim, în toate gradele de învăţămînt, a cultiva respectul faţă de toate popoarele, faţă de cele mai înalte valori ale civilizaţiei şi culturii umane. Funcţia educativă a istoriei, după concepţia celor mai buni istorici români, ajută, sporeşte, înalţă vocaţia ei ştiinţifică, reclamă o cercetare intensă şi severă a adevărului, o organizare sistematică a dezbaterilor libere, documentate, constructive, presupune o continuă punere la punct cu cele mai noi descoperiri istorice sau arheologice, implică o dragoste şi o pasiune pentru această ştiinţă a ştiinţelor despre popoare şi ţări, despre oameni şi omenie, despre tot ce a săvîrşit ea, omenirea, începînd cu propria naţiune, bun şi rău, în necurmatul suiş al civilizaţiei şi culturii pe acest glob pămîntesc. Istoria este, fără îndoială, cea mai umană dintre toate ştiinţele. Cea mai constructivă şi mai educativă, prin relevarea umbrelor şi a luminilor din viaţa popoarelor. De aceea, aşa cum nota academicianul Ştefan Pascu : „Nimeni dintre cunoscătorii ştiinţei patronate de Clio nu se va îndoi de însemnătatea temei cu privire la formele păcii în istorie şi nici la aceea cu privire la statele cu structuri federative şi la cele naţionale". Istoricii, ştiind mai mult ca oricine, din analiza faptelor istorice, că **inter arma silent musae**, au datoria de a se face apărătorii păcii în lume. Şi nu numai ai păcii, ci şi ai dreptăţii şi libertăţii sociale, ai independenţei naţionale, adevăratele premise ale progresului şi ale păcii în lume.

Noi, profesorii, slujitori ai muzei Clio, trebuie să fim convinşi că istoria este ştiinţa ale cărei atribute milenare se numesc promovarea adevărului şi a dreptăţii, a egalităţii tuturor naţiunilor, a dreptului la viaţă liberă şi independentă, la democratizarea raporturilor internaţionale, în scopul suprem şi universal dorit de a făuri o lume mereu mai bună şi mai dreaptă. O lume care să permită dezvoltarea armonică a personalităţii umane, să valorifice superior calităţile indivizilor şi ale popoarelor, făcînd din planeta noastră pămîntul oamenilor, al tuturor oamenilor. Aceasta-i marea responsabilitate a istoriei în lumea contemporană. Ea trebuie să-şi exercite rolul instructiv-educativ asupra tuturor cetăţenilor, începînd cu tinerele generaţii, în spiritul prieteniei şi conlucrării între popoare. Dacă, aşa cum remarca profesorul Michel François, la Congresul de la Bucureşti, cei peste 2 700 de istorici din 66 de ţări au „făcut să înainteze istoria, înmulţindu-i preocupările şi metodele de cercetare", datoria noastră este ca acest spor să fie fructificat în practica vieţii ştiinţifice, sociale, educaţionale, în practica vieţii naţionale şi internaţionale.

Cuvine-se să subliniem, cu mîndrie, că la acest al XV-lea Congres al istoricilor lumii au participat reprezentanţi ai tuturor continentelor şi chiar din ţări care acum întîia oară apar în acest mare forum ştiinţific, ca, de pildă, selecta delegaţie a Republicii Populare Chineze. Opt zile, Bucureştiul a fost Capitala lumii istoricilor. Şi acest fapt e de cea mai mare importanţă pentru prestigiul ştiinţific, politic şi spiritual al României, al poporului român.

Cuvine-se de asemenea să subliniem, cu mîndrie, că în preambulul Congresului a venit, ca o luminoasă făclie, **Mesajul** trimis de tovarăşul **Nicolae Ceauşescu**, în care, cu dreptate, istoricii lumii au fost invitaţi a observa că: **„În actualele condiţii internaţionale, care sînt deosebit de complexe, cea mai înaltă îndatorire şi răspundere a istoricilor este ca, studiind dezvoltarea societăţii, evenimentele istorice, să desprindă din uriaşa comoară de experienţă acumulată de-a lungul mileniilor şi să îmbogăţească activitatea prezentă şi viitoare cu învăţăminte şi concluzii pentru mersul înainte al popoarelor pe calea civilizaţiei, pentru pacea şi progresul întregii umanităţi".**

În concordanţă cu aceste nobile îndemnuri a fost exprimat şi **Mesajul** lansat în finalul dezbaterilor celui de-al XV-lea Congres internaţional de ştiinţe istorice. Şi în acest document noi, istoricii, am fost invitaţi să ajutăm la promovarea marilor realizări „ale geniului uman, ale ştiinţei şi tehnicii moderne", ca ele **„să nu fie folosite pentru crearea de noi arme distrugătoare, ci să fie puse numai şi numai în slujba omului, a bunăstării, liniştii şi fericirii lui, a lichidării subdezvoltării şi realizării progresului social în toate ţările".** Ca o concluzie a dezbaterilor din congres, mesajul Congresului a ţinut să specifice tocmai marele rol al istoriei şi al istoricilor, care, coborînd în arena vieţii umane pe care o povestesc, să fie, în acelaşi timp, dascălii viitorului omenirii, analizînd şi interpretînd, în spiritul adevărului, istoria contemporană, sprijinind cu argumentele istoriei soluţionarea exclusiv pe cale paşnică, prin tratative, a tuturor litigiilor, **„pentru apărarea celui mai fundamental drept al oamenilor şi al naţiunilor, dreptul la viaţă, la pace, la existenţă liberă şi independenţă"**, cum aşa de frumos se specifică în acest mesaj. Fără îndoială, majoritatea istoricilor ştiu că nu-şi pot împlini măreţul lor rol decît dacă încep cu valorificarea, în spiritul adevărului şi al echităţii, a istoriei propriului popor, a propriei ţări, numai dacă aduc în areopagul universal lumina creaţiei specific naţionale, efortul şi jertfele pentru triumful ideii de dreptate, de libertate. Numai dacă aşază, cu adevăr şi demnitate, în marele ansamblu uman, creaţia naţională nobilă, armonică, luminoasă, istoricii şi istoria îşi pot împlini menirea în sînul poporului propriu şi în spiritualitatea universală. Deci, interesul şi dragostea pentru istorie în general trebuie să înceapă cu istoria naţională. Pe acest eşafodaj conştiinţa generaţiilor se înalţă în universalitate şi poate înfrunta aerul tare al piscurilor îndrăzneţe, dacă se aşază pe o temelie ştiinţifică, sigură, puternică, autentică, cimentată de adevăr.

De aceea, mai ales noi, istoricii din ţările care n-au asuprit pe nimeni, care n-au jertfit nimic din ce-i al altuia, care au apărat, odată cu propria lor existenţă, civilizaţia, cultura şi progresul omenirii, care n-au slujit megalomania şi exacerbarea pretins mesianică a unor indivizi şi popoare, avem dreptul şi datoria de a ne educa generaţiile, prin istoria proprie, spre a se pătrunde de dragostea de ţară, de viaţă, de progres. Iubirea propriului popor, în lumina adevărului istoric, înseamnă, în fapt, încă o nobilă formă de dăruire în universalitate. Bălcescu a spus: **„Istoria este cea dintîi carte a unei naţii".** Mesajul Congresului întrunit la Bucureşti dezvoltă şi contemporaneizează această definiţie: **„istoria constituie o veritabilă carte de înnobilare umanistă a naţiunilor".** Poate fi o misiune mai importantă, mai încărcată de lumină pentru noi cei care cercetăm, învăţăm, scriem şi predăm istoria naţională şi universală? O misiune pe care noi înşine, noi istoricii ne-o stabilim şi care e în perfectă conformitate cu aspiraţiile cele mai înalte ale partidului şi poporului nostru, ale întregii lumi progresiste şi voitoare de bine şi progres.

CUM INFĂPTUIM PRACTICA COMPACTĂ, CUM UTILIZAM EFICIENT TIMPUL DESTINAT EI?

— Masă rotundă —

1.

Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactror şef al „Revistei de pedagogie". Dorim să purtăm o discuţie fructuoasă privind experienţa înaintată a cîtorva licee din judeţul Caraş-Severin în organizarea şi desfăşurarea practicii compacte. Vă rugăm să prezentaţi metodele de lucru, modul de organizare a practicii în producţie şi cele mai bune rezultate, astfel încît să putem împărtăşi, prin intermediul „Revistei de pedagogie", o experienţă valoroasă în această problemă importantă pentru învăţămîntul nostru.

Insp. IOAN COLŢA, Inspectoratul şcolar jud. Caraş-Severin. Practica compactă în judeţul nostru se desfăşoară în deplină concordanţă cu planul de învăţămînt, cu programele şcolare şi mai cu seamă cu necesarul forţei de muncă şi pregătire a viitorilor muncitori, care sînt absolvenţii noştri. În cadrul instruirii practice, s-a încercat să se facă o bună corelare între instruirea teoretică, tehnologică şi munca efectivă la locul de muncă. Liceele din judeţul nostru s-au orientat spre a pregăti elevii atît în atelierele din unităţile şcolare, cît şi în întreprinderi, acolo unde condiţiile au permis. În funcţie de condiţiile concrete ale fiecărui liceu, am organizat instruirea practică compact, pe o săptămînă şi săptămîni cuplate, iar unde pregătirea forţei de muncă a reclamat, această instruire a fost grupată pe un trimestru, fie la începutul, fie la sfîrşitul acestuia. S-a încercat atît în ateliere, cît şi unităţi productive, ca în afară de cunoştinţele teoretice dobîndite la clasă, să se formeze deprinderile necesare elevilor din treapta I într-o meserie sau să posede capacităţi pentru a se încadra în producţie la categoria I, bază.

Pentru a realiza un nivel mai bun de pregătire, ne-am străduit ca perioadele de instruire practică în unele unităţi să se bazeze şi pe instruire teoretică, materializată prin cerinţa impusă fiecărui elev de a prezenta fişa tehnologică şi desenul produsului pe care îl are de executat în fiecare zi sau în săptămîna respectivă. Prin cunoaşterea desenului tehnic, recunoaşterea şi întocmirea tehnologiei de execuţie, precum şi prin încadrarea în timp a lucrărilor respective (norma de timp fiind cunoscută elevului — în cît timp, ce cantitate şi mai ales ce calitate trebuie să realizeze) elevilor li s-a asigurat o bună pregătire teoretică pentru desfăşurarea activităţii practice.

Prof. ION GROZA, directorul Liceului industrial „Oţelul Roşu". Practica compactă face parte integrantă din procesul instructiv-educativ şi nu poate fi concepută decît în acest mod. Învăţămîntul modern trebuie să asigure încadrarea viitorului muncitor în producţie printr-o formă rapidă, cum este instruirea practică. Aceasta presupune trei elemente: baza materială bună, organizarea judicioasă a instruirii practice, disciplinele de învăţămînt (fundamentale şi tehnice) temeinic însuşite.

Noi am eşalonat instruirea practică pe trepte şi clase, în cadrul şcolii noastre şi al Întreprinderii „Oţelul Roşu", care ne patronează liceul. O parte din elevi desfăşoară practica în atelierele-şcoală, iar o parte în întreprindere. În cadrul atelierelor-şcoală se desfăşoară practica cu profil mecanic (cl. a IX-a); în profil electrotehnic, metalurgic—laminatori, trefilatori (cl. a X-a) se desfăşoară în întreprindere. Dar e necesar să avem în vedere, în afară de aspectul organizatoric, şi următorul element: dacă o parte din elevi înţeleg să vină pregătiţi după o săptămînă-două de instruire practică şi să răspundă cerinţelor învăţămîntului teoretic, avem şi elevi care vin de la instruirea practică, ca după o vacanţă şi le trebuie o peri-

oadă de cîteva zile de reacomodare, pînă să se poată desfăşura normal învăţămîntul teoretic. De aceea, am introdus în cadrul perioadei de practică ore de meditaţii, consultaţii, ore de curs la disciplinele „Tehnologia materialelor" şi „Tehnologia meseriei", încît elevii să nu rupă contactul cu pregătirea teoretică, ci să existe o continuitate între aceasta şi pregătirea practică.

Prof. ing. CORIOLAN BARBONI, directorul Liceului industrial nr. 1 din Caransebeş. În liceul nostru s-a acordat o atenţie deosebită instruirii practice, avînd în vedere necesitatea unei bune pregătiri a specialiştilor pentru industria constructoare de maşini. Dispunînd de spaţii şi condiţiile necesare, am conceput instruirea practică în principal în atelierele-şcoală, avînd ateliere noi şi bine dotate, unele în curs de dotare, reuşim să realizăm o instruire cît mai apropiată de cerinţele programelor şcolare. Începînd cu anul şcolar 1979—1980 am trecut la o nouă organizare a instruirii practice : am împărţit săptămînile de practică pe cele 3 trimestre, iar săptămînile din acelaşi trimestru le-am comasat pentru o clasă. Practic lucrăm cu 3 module : modulul 1 — în care intră prima grupă de clase din toţi anii de studii care fac practică la începutul trimestrului ; modulul 2 — în care intră o altă grupă de clase la mijlocul trimestrului ; modulul 3 — ultima grupă de clase, la sfîrşitul trimestrului. Aceleaşi criterii am adoptat şi la întocmirea orarului la cursurile teoretice, în funcţie de grupa claselor care merg la practică. Acest mod de organizare şi-a dovedit eficienţa în rezultatele bune obţinute atît la cursurile teoretice, cît şi la practica continuă.

Această organizare a pregătirii teoretice şi practice ne-a permis să obţinem rezultate bune şi în realizarea planului de producţie, deoarece continuitatea în activitatea practică a permis un randament mai ridicat. În perioada de practică profesorii, neavînd ore, au posibilitatea să meargă în ateliere, să discute cu elevii şi maiştrii-instructori, să le demonstreze la faţa locului legătura între cunoştinţele teoretice şi lucrările practice.

Avem zece ateliere de lăcătuşărie, încadrate cu zece maiştri-instructori şi trei ateliere de prelucrare prin aşchiere încadrate cu trei maiştri-instructori. Am reuşit să luăm comenzi în proporţie de 85—90% de la întreprinderea constructoare de maşini, care ne patronează, comenzi corespunzătoare şi programei şcolare. Experienţa noastră de pînă acum ne-a arătat că practica elevilor în întreprindere pe lîngă cîte un muncitor, nu întotdeauna dă rezultatul scontat, întrucît nu am reuşit o îmbinare optimă între pregătirea teoretică şi cea practică, care să asigure formarea deprinderilor necesare.

Prof. ing. PETRICĂ LICHI, directorul Liceului industrial din Anina. Liceul nostru are sarcini importante în pregătirea cadrelor necesare industriei miniere a ţării. Noi primim anual un plan de şcolarizare în meseriile : mecanică, electrotehnică, mine-petrol-geologie. Practica se efectuează trimestrial, pe baza unui grafic bine întocmit ; în treapta I practica are loc în atelierele-şcoală, unde elevii deprind mînuirea unor scule, dispozitive şi instrumente de măsură, efectuează lucrări din planul care ne este repartizat ; în treapta a II-a elevii efectuează practica comasată în atelierele amenajate în întreprindere sau direct pe utilaje, unele dintre ele complexe cum sînt forezele, excavatoarele, buldozerele. La început elevilor le este mai greu, ca dealtfel şi unor muncitori, dar cu timpul elevii s-au deprins să folosească cu eficienţă aceste utilaje. Scepticismul de la început, al unora, a fost depăşit şi în scurt timp au ajuns să se fălească cu îndemînarea lor, deoarece au ajuns la nivelul unor muncitori cu experienţă în muncă.

Elevii care au absolvit anul trecut grupul nostru şcolar sînt mîndri de meseria lor, realizînd o categorie de retribuţie egală cu a multor muncitori cu activitate mai îndelungată în munca la exploatarea şisturilor bituminoase. În întreprinderea minieră elevii sînt repartizaţi pe lîngă muncitori bine pregătiţi profesional, astfel încît ei îşi însuşesc temeinic meseria.

Noi organizăm practica comasată în fiecare trimestru pe perioade de 4 şi 3 săptămîni. Conform graficului, profesorii de la disciplinele tehnice însoţesc pe elevi în practică (cei de tehnologia meseriei, de desen tehnic etc.), ajutînd pe elevi să execute corect lucrările de care răspund în perioada de practică ; profesorii organizează consultaţii, îi învaţă la faţa locului cum să descifreze desenele, schiţele maşinilor şi pieselor. După părerea mea şi a altor colegi, se resimte necesitatea suplimentării orelor de desen tehnic, acestui obiect de învăţămînt fiindu-i afectat în prezentu un număr insuficient de ore.

Prof. NICOLAE MIHARDT, director adjunct al Liceului industrial din Moldova-Nouă. Liceul nostru are tot profil minier. Noi am adoptat criteriul organizării practicii compacte pe săptămîni intercalate cu cele de curs teoretic. Aceasta ne-a permis să reuşim o corelare bună a programelor la materiile de cultură generală, cu cele tehnice şi instruirea practică. Planificările se dezbat la început de trimestru în cadrul catedrelor, la care participă şi maiştrii-instructori, acest fapt ajutînd la realizarea optimă a corelării cunoştinţelor teoretice cu cele practice. Noi acordăm maximă atenţie acestui aspect, pentru a preîntîmpina situaţii în care, de multe ori, elevii ajung la un stadiu avansat cu lucrarea practică, fără să o cunoască temeinic din punct de vedere teoretic.

De pildă, la clasa a XII-a, din 396 de ore de instruire practică, 180 ore se desfăşoară sub conducerea unui cadru de

specialitate, fie în atelier, fie la locul de muncă în întreprindere. Astfel am procedat la clasele de operatori lucrări geologice și electromecanici. Asemenea ore în cadrul instruirii practice se pot ține și la clasele de mine-geologie, avînd în vedere că și în aceste sectoare se folosesc mașini de o complexitate deosebită. La clasa de operatori lucrări geologice practica a fost condusă de profesorul de specialitate direct la lucrări din cadrul carierei. Elevii au utilizat aparatura existentă în întreprinderea minieră, aparatură executată la cel mai înalt nivel al cuceririlor tehnico-științifice. Consider că în acest fel efortul intelectual al elevilor se îmbină judicios cu cel fizic în condițiile intercalării săptămînii de practică cu cele de pregătire teoretică.

Prof. ing. ION STOICHESCU, directorul Liceului industrial nr. 2 din Caransebeș. Unitatea noastră școlară pregătește forța de muncă pentru un important sector al județului nostru și al economiei naționale — economia forestieră. Grupul nostru școlar cu profil de prelucrare a lemnului are o experiență de 25—30 de ani, avînd o bază materială în plină dezvoltare pentru instruirea practică, susținută de Combinatul de prelucrare a lemnului din Caransebeș. Specificul meseriilor în care pregătim elevi ne-a determinat să eșalonăm instruirea practică pe durate mai lungi, observînd că în felul acesta eficiența pregătirii este mai mare. Majoritatea elevilor efectuează practica în atelierele școlii, conform dezideratelor noastre privind : folosirea intensivă a mijloacelor, folosirea intensivă a timpului aferent practicii, colaborarea strînsă între maistru-instructor și inginer, între conducerea școlii și întreprinderea patronatoare.

Problema planului de producție școlară — care la noi se ridică la o medie de 5 000 lei pe elev, unii elevi ajungînd să realizeze pînă la 12 000 lei anual — cred că trebuie privită astfel : planul să corespundă structurii programei școlare, în primul rînd, în al doilea rînd, cred că nu e just să se insiste numai asupra aspectului cantitativ al acestor planuri, întrucît se încalcă principiul pedagogic al rotirii elevilor la locurile de muncă în așa fel, ca într-o perioadă dată ei să efectueze toate operațiile prevăzute în programele școlare.

În ce privește corelarea dintre cunoștințele teoretice, disciplinele tehnice și practica productivă, am întîmpinat dificultăți la clasa a IX-a. De aceea, propun ca eșalonarea practicii să se facă pe durata trimestrelor II și III, urmînd ca în trimestrul I să se desfășoare numai cursuri teoretice. Procedînd astfel, se reușește ca la disciplinele tehnologice și desen tehnic să se parcurgă o parte din materie care să ajute pe elevi în însușirea unor tehnologii strict necesare și pe care în anii de gimnaziu nu le-au învățat sau le-au cunoscut empiric. Necesitatea desenului tehnic este incontestabilă și consider că numărul de ore afectat lui este insuficient, de aceea propun ca la liceele de profil forestier să se introducă la clasa a XI-a cel puțin o oră pe săptămînă de desen tehnic și ornamental.

Eficiența muncii pe care o desfășurăm se finalizează în pregătirea absolvenților noștri care lucrează la Combinatul de prelucrarea lemnului și la I.F.E.T. din Caransebeș. În combinat lucrează cu rezultate bune și foarte bune 50% din absolvenții școlii, demonstrînd temeinica lor pregătire prin depășirea normelor și categoriilor de retribuție obținute. Este rezultatul eforturilor noastre pentru învățarea elevilor să știe să muncească cu mașini și utilaje cu grad înalt de automatizare și mecanizare, să-și însușească meserii cu înalt grad de intelectualizare.

2.

Prof. dr. ANTON VASILESCU. O problemă viu dezbătută este aceea a raportului, a proporției care trebuie să existe între disciplinele fundamentale și disciplinele tehnice. Unii susțin actualul raport, în care disciplinele fundamentale dețin o pondere însemnată, iar alții opinează ca disciplinele de specialitate să aibă un număr mai mare de ore, o pondere crescută în pregătirea viitorului muncitor.

Insp. IOAN COLȚA. Din punct de vedere al numărului de ore afectat pentru disciplinele tehnologice, consider că, global, pe un ciclu liceal, acesta este corespunzător ; însă, în ceea ce privește repartiția orelor pe trepte de studiu, există unele deficiențe. În primul rînd, pregătirea fundamentală, dacă o putem numi așa, la disciplinele tehnice se realizează în treapta I, și anume cunoașterea, citirea și folosirea desenului tehnic. Desenul tehnic este cel mai util instrument la locul de muncă al muncitorului, pentru a putea comunica într-un limbaj comun, științific atît în întreprindere, localitate sau chiar pe plan internațional. Numărul prea mic de ore la acest obiect îngreuiază folosirea documentației puse la dispoziția elevilor. Numărul mare de ore la disciplinele tehnice în treapta a II-a nu creează un plus atît de consistent în detrimentul numărului de ore care a lipsit la treapta I. Proporția între disciplinele fundamentale și cele tehnice cred că mai poate fi îmbunătățită în sensul că absolvenții treptei I, care nu urmează altă formă de învățămînt, să devină, în urma stagiului, muncitori care cunosc bine meseria și sînt corespunzători la locul de muncă în meseria lor. Or, în momentul de față numărul mic de ore în treapta I pentru disciplinele tehnice nu permite o integrare rapidă a absolventului, ceea ce nu răspunde etapei actuale și necesarului forței de muncă.

Prof. ing. ION STOICHESCU. Aș adăuga la cele spuse că trebuie să se găsească și niște mijloace stimulative pentru elevi. Sînt de părere că la unele obiecte de specialitate să se introducă din nou teze sau lucrări trimestriale și chiar unele lucrări suplimentare. Cred, de asemenea, că Ministerul Educației și Învățămîntului ar trebui să întreprindă măsuri de cercetare și îmbunătățire a unor programe la obiectele de învățămînt din grupul celor al specialității pentru a asigura elevului, în afară de deprinderile practice, o serie de cunoștințe legate de economicitate, materii prime, energie, calitate care în final conduc la eficiență economică.

Prof. ION GROZA. Și eu sînt de părerea că repartizarea disciplinelor de învățămînt pe structură necesită modificări. La treapta I mecanică, unde desenul tehnic trebuie să dețină un loc prioritar, numărul de ore este insuficient și este necesar să crească. Consider că unele discipline tehnice ar putea să fie transferate în treapta a II-a și școala profesională. În felul acesta, cred eu, s-ar realiza o împletire mai armonioasă a disciplinelor fundamentale cu cele tehnice, iar treapta a II-a și școala profesională să reprezinte acea etapă a învățămîntului în care se realizează specializarea propriu-zisă a viitorului muncitor. Întreprinderea „Oțelul Roșu" care ne patronează este mai mulțumită cînd absolvenții treptei I trec prin școala profesională la calificare în meserie. Școala profesională este considerată forma cea mai corespunzătoare de integrare rapidă și cu rezultate bune în producție. Acest tip de școală asigură forța de muncă necesară acestei întreprinderi: laminatori, trefilatori, oțelari, lăcătuși, aschietori — întrucît și practica se realizează aici 100% în întreprindere, pe cînd în treapta a II-a a liceului numărul de ore de practică în întreprindere este mult mai mic. Elevii școlii profesionale care se pregătesc în meseriile de laminatori, trefilatori, care lucrează în producție, nu se deosebesc de muncitorii vechi ai întreprinderii.

Prof. NICOLAE MIHARDT. Consider că nu există un echilibru corespunzător între orele de discipline teoretice, cele tehnologice și lucrările practice. În perspectiva generalizării învățămîntului liceal, cred că trebuie să se revizuiască programele la disciplinele de cultură generală și cele de specialitate tehnică, în sensul reducerii numărului de ore la cele de cultură generală. De exemplu, matematica are 6 ore pe săptămînă la clasele IX-X-XI-XII, în detrimentul disciplinelor tehnice, ori acestea au o strictă legătură cu specialitatea, cu meseria. După specificul fiecărui liceu, să se întocmească planuri și programe de învățămînt astfel ca împreună cultura generală și cea tehnică să ducă la învățarea temeinică a unei meserii. Ieșind de pe băncile școlii, absolventul să fie un adevărat muncitor.

Prof. ION GROZA. Problema raportului, a proporției dintre disciplinele fundamentale și cele tehnice este privită în prezent, fie prin prisma inginerului, care insistă asupra ponderii disciplinelor tehnice, fie, să zicem a matematicianului care susține preponderența obiectelor fundamentale. Fizicianul, de asemenea, afirmă că numărul orelor la disciplina lui este insuficient. Părerea mea este că disciplinele fundamentale constituie baza, fără de care nu putem asigura o pregătire tehnică corespunzătoare. Problema trebuie însă văzută altfel. Dacă matematica, fizica, biologia, chimia nu-și modifică conținutul în sensul aplicabilității cunoștințelor lor, atunci se ajunge la părerea îndreptățită astăzi că disciplinele tehnice au o pondere nesatisfăcătoare în raport cu cerințele profesiei. Profesorii de la disciplinele fundamentale trebuie să modifice obiectivele disciplinei în raport cu cerințele meseriei; cel de matematică trebuie să știe că predă într-un liceu cu profil metalurgic pentru metalurgiști, de pildă, sau mineri, sau lăcătuși-mecanici; cel de chimie să știe că obiectul său nu e un scop în sine, că chimia anorganică s-a introdus în clasa a IX-a și a XI-a tocmai pentru a completa cunoștințele necesare viitorului laminator. Numai dacă disciplinele fundamentale vor sprijini serios conținutul celor tehnice, vom putea spune că actuala proporție între disciplinele de cultură generală, cu precădere cele fundamentale, și cele tehnologice este corespunzătoare.

Prof. ing. CORIOLAN BARBONI. Consider, totuși, că trebuie reanalizate unele proporții. Mai multă importanță trebuie să se acorde desenului tehnic, fără de care muncitorul nu știe ce trebuie să facă. De asemenea, el trebuie să cunoască probleme de tehnologie, de studiul materialelor și pe baza acestora, cu deprinderile acumulate, să treacă la executarea lucrărilor. Actualele programe de matematică, fizică, conțin capitole care supraîncarcă elevii; aș propune să se pună accent pe capitolele mai mult legate de specialitățile în care se pregătesc elevii. Și la disciplinele tehnice programele și manualele conțin unele capitole prea complicate și noi, ca ingineri, ne străduim să le descifrăm și să transmitem elevilor cunoștințele pe care le considerăm obligatorii.

Insp. IOAN COLȚA. Într-adevăr disciplinele fundamentale au eficiență numai dacă prin conținutul lor vin în sprijinul celor tehnice. Exemplele la matematică, fizică, chimie să izvorască din situațiile concrete ale producției, din fenomenele fizice ale unui proces tehnologic, din aplicațiile și parametrii de determinare ai diferitelor materiale; reacțiile din laboratorul de chimie să izvorască dintr-un proces tehnologic de elaborare. În felul acesta, cu siguranță, caracterul interdisciplinar ar avea mai mare eficiență în pregătirea forței de muncă.

3.

Prof. dr. ANTON VASILESCU. Vă invităm să abordaţi problema utilizării timpului destinat practicii în producţie atît pe o perioadă mai mare (an, treaptă, pe întreg liceul), dar şi pe o perioadă mai scurtă (zi, săptămînă, trimestru).

ANDREI LIEBMANN, maistru-instructor la Liceul industrial nr. 2 din Caransebeş. În cursul anului şcolar 1979—1980 am organizat practica comasată pe 2—4 săptămîni. Această comasare are multe avantaje, în primul rînd în ce priveşte realizarea planului de producţie şcolară. Elevii, lucrînd mai intens, mai mult timp, reuşesc să execute mai mult şi mai bine. Prin rotirea elevilor, se creează posibilităţi de a menţine elevii timp mai îndelungat la locul de muncă, realizîndu-se deprinderi mai bune în unele faze de execuţie, la unele operaţii, în reglarea utilajelor şi folosirea unor metode şi procedee corecte de muncă. În şcoala noastră, în perioada de iniţiere în ateliere, maistrul-instructor face o instruire frontală, avînd toţi elevii în faţă, putîndu-le vorbi despre problemele temei de lucru. În condiţiile moderne, în atelierul format dintr-o hală mare (800 mp), în care zgomotul e mai mare, iar grupul de elevi este dispersat în tot atelierul, maistrul merge de la un grup de elevi la altul, de la un utilaj la altul, supraveghind şi îndrumînd lucrările. Este mai greu să intervină cu cunoştinţe suplimentare, atunci cînd se ivesc nişte goluri la elevi. De aceea, consider necesar să se pună la dispoziţia maistrului o oră sau mai multe, fie odată pe săptămînă pentru precizări şi corectări. Nu ne permitem să diminuăm din timpul de muncă afectat prin perioade de practică, dat fiind exigenţa sporită faţă de calitatea produselor şcolare; deci în timpul lucrului nu putem da elevilor suplimentarul necesar de cunoştinţe.

ANGHEL ISTVAN, maistru-instructor la Liceul industrial din Anina. La noi s-a organizat practica de perioade de 3—4 săptămîni, trimestrial. Consider că acest sistem de organizare este mai bun decît cel vechi, cînd se făcea practică doar două zile pe săptămînă. Pentru pregătirea de lăcătuşi şi electricieni în industria minieră acest mod de organizare corespunde mai bine necesităţii de a urmări formarea deprinderilor într-un timp mai îndelungat. În felul acesta există posibilitatea de a începe şi termina lucrări, pe care le putem finisa în cele 3—4 săptămîni. Avem ateliere separate, nu tip hală, aşa încît putem aduce schiţa în faţa elevului, să dezbatem cu el fişa tehnologică, judecînd împreună conceperea procesului tehnologic. Pe parcurs, urmăresc pe fiecare cum mînuieşte sculele şi dispozitivele în executarea pieselor. Există o dificultate: diferenţa dintre băieţi şi fete; acestea vin din şcolile generale cu anumite cunoştinţe practice, băieţii cu altele; băieţii fac traforaj din clasa a V-a, tîmplărie, lăcătuşărie, electrotehnică, avînd şi deprinderi mai bine formate decît fetele, cu care trebuie să lucrez diferit. Am procedat la scindarea în grupe de avansaţi şi începători, avînd în vedere că fetele au lucrat în şcoala generală numai cu acul şi aţa. Eu cînd lucram într-o şcoală generală am introdus şi pentru fete o oră de lăcătuşărie pe săptămînă. Acum s-a introdus în gimnaziu, dar numai pe bază de opţiune, ca pînă la urmă să vină la noi în atelier şi cele care n-au optat, iar la sfîrşitul celor 4 ani de liceu trebuie să aibă acelaşi nivel de pregătire cu ceilalţi.

Prof. ION GROZA. Corelarea practicii din învăţămîntul gimnazial cu cea din liceu necesită continuitate, pentru că, dacă elevii vin din gimnaziu cu insuficiente deprinderi, de pildă, la noi, de prelucrare a metalului, este foarte greu să realizăm procesul de producţie cu grupe eterogene, care în final să ajungă la aceleaşi cote. Pe baza unor experienţe cîştigate în anii anteriori, la nivelul oraşului, am reuşit să organizăm instruirea practică în aşa fel, ca elevii din şcoala generală să vină cu nişte deprinderi formate de prelucrare a metalului, adică practica la lăcătuşărie să se realizeze la fel pentru toţi elevii treptei I. De aceea, o parte din elevii şcolii generale fac practica în atelierele-şcoală din liceul industrial.

În ce măsură planul de producţie vine în sprijinul realizării sarcinilor din programele şcolare? Vreau să subliniez că aceste planuri de producţie nu sînt nişte acţiuni ad-hoc, ci sînt proiectate cu mult timp înainte. Un an şcolar ne găseşte deja cu reperele planului de producţie fixate. Un trimestru pe care-l începem ne găseşte, de asemenea, cu reperele fixate. Maiştrii-instructori ştiu ce au de rezolvat cu cel puţin un trimestru înainte de începutul anului. Este semnificativ faptul că cea mai mare parte din repere le realizăm pentru întreprinderea patronatoare. Acest lucru este foarte important, în primul rînd, pentru că elevul ştie că lucrează pentru întreprinderea în care va lucra ca muncitor, în al doilea rînd, el ştie că reperele pe care le execută le va regăsi cînd va lucra acolo.

În atelierul-şcoală elevul lucrează în grup, este mai concentrat, e urmărit de maistrul-instructor, dar în întreprindere acest grup se pierde şi nu mai poate fi urmărit fiecare; atunci ponderea îndrumării lui revine maistrului de secţie, care acordă sprijin elevilor, în baza bunelor relaţii stabilite între şcoală şi întreprinderea patronatoare.

Am introdus în școală o fișă de control pe care o întocmim la sfîrșitul fiecărei zile ; privind această fișă sîntem în cunoștință de cauză de activitatea elevilor în întreprindere ; aceasta cuprinde : locul de muncă (secția), cadrul didactic care întocmește fișa și urmărește ținuta elevilor la locul de muncă, ce execută în ziua respectivă, dacă lucrează după documentație, după normele tip, dacă respectă normele de protecția muncii ; se încheie cu părerea echipei de lucru și alte aspecte pozitive sau negative ce se desprind. Săptămînal se întocmesc concluzii care se discută între școală și întreprindere, remediindu-se aspectele nesatisfăcătoare acolo unde apar.

4.

Prof. dr. ANTON VASILESCU. Aș dori să mai luăm în discuție un aspect : cum ajută practica compactă la atragerea tînărului către meserie ? Cum îl face să îndrăgească această meserie, să învețe s-o stăpînească în cel mai înalt grad și, mai ales, cum reușește școala, prin buna organizare și desfășurare a pacticii, să atragă spre meseriile pe care le pregătește, contingentul necesar pentru anul următor ?

Prof. ing. CORIOLAN BARBONI. De mare importanță este alegerea lucrărilor pe care elevii le execută ; acestea trebuie să corespundă și programei, dar să suscite și interesul elevilor. La noi în liceu, în timp ce elevii lucrează în atelier, maistrul-instructor trece printre ei și le spune : „Vedeți, acestea sînt niște piese pentru boghiuri, care au o importanță deosebită, căci se vor monta pe locomotive" ; sau : „Acum executăm produse pentru export".

În perioada practicii compacte, maistrul se preocupă și de alte laturi ale instruirii, de exemplu, să le organizeze timpul cît mai judicios pentru a elimina timpii morți și aglomerările la sfîrșit de lună.

Prof. ION GROZA. Avînd în vedere că orientarea școlară și profesională se face în gimnaziu, avem elevi în treapta I care au optat conștient pentru o meserie în profilul nostru. Dar mai sînt elevi care ar fi dorit altă meserie, dar n-au reușit la alt liceu. De aceea, am inițiat o acțiune sistematică de a ne deplasa în școli generale, de la început de an pînă la finele anului școlar ; aducem pe elevii școlii generale să ne vadă cabinetele, laboratoarele, atelierele, întreprinderea, făcîndu-le cunoștință cu meseria de oțelar, laminator etc.

Maistru-instructor ANDREI LIEBMANN. În afară de toate aceste considerente, căutăm să atragem pe elevi și prin alte mijloace ; de pildă, căutăm ca lucrările pe care le dăm spre execuție să fie cît mai complexe și să le dăm posibilitatea să lucreze și la finalizarea lor, pentru a le oferi plăcerea de a vedea un produs realizat de mîna lor. Îi ducem în vizite la întreprinderi, să vadă ce e mai interesant ; folosim filme, expoziții cu obiecte interesante din această ramură. Le arătăm avantajul meseriilor în domeniul nostru și căutăm să folosim orice formă de stimulare a interesului și creativității lor.

Prof. NICOLAE MIHARDT. Majoritatea elevilor din zonă vin la liceul nostru. Familia le dă orientarea de bază, întrucît și părinții lucrează în minerit, care a devenit o tradiție, o meserie ce se transmite din tată în fiu. Deci avem afluență de candidați la liceul nostru. Prin felul cum sînt amenajate, înzestrate și gospodărite, internatul și cantina constituie elemente de atracție a tinerilor spre școala noastră. Un stimulent pentru elevi constituie și retribuirea lor pe trimestru sau la sfîrșitul anului.

Expozițiile cu produse realizate de elevi contribuie în mare măsură la cultivarea dragostei lor pentru meseria aleasă, mai ales că lîngă fiecare exponat apare și numele celui care l-a executat. Totodată, pentru elevi este foarte important să li se acorde respect și considerație, ca unor adevărați muncitori.

Prof. ing. PETRICĂ LICHI. La grupul școlar minier din Anina se desfășoară o vie activitate cultural-artistică ; avem echipă de dansuri, o fanfară, soliști cu care ne-am prezentat la diferite faze ale Festivalului național „Cîntarea României" unde am obținut rezultate bune. Biblioteca școlii noastre, prin documentația și colecțiile sale, cu sala de lectură încăpătoare, atrage numeroși elevi care găsesc literatura necesară pentru informarea lor în domeniul de specialitate. Dispunem, de asemenea, de materialul didactic necesar, de aparatură modernă pentru cabinete și laboratoare, astfel încît instruirea elevilor se realizează la nivelul tehnicii contemporane.

Prof. ION GROZA. Viața spirituală contribuie mult la educarea elevilor în dragoste pentru muncă, pentru meseria lor, le suscită creativitatea. Biblioteca, sala de festivități, care săptămînal găzduiește manifestări cultural-artistice, exercită o mare atracție în rîndul elevilor din liceul nostru. Elevii sînt invitați și la Clubul muncitorilor oțelari din localitate, participă la acțiuni organizate de U.T.C. Un eveniment deosebit a fost Olimpiada siderurgiștilor, care a reunit specialiști din toată țara, o serie de premii fiind cîștigate de tineri de la Întreprinderea „Oțelul Roșu", dovadă a bunei pregătiri primite în școala noastră.

Masă rotundă realizată de DINCA SOARE

PREGĂTIREA PROFESORULUI — CONDIȚIE A SUCCESULUI ȘCOLAR

— Discuție cu profesorul VALERIAN GINGHINĂ din Bîrlad —

Din colectivul cadrelor didactice al Școlii generale nr. 9 din Bîrlad face parte și profesorul de chimie Valerian Ghinghină care funcționează în acest oraș din anul absolvirii facultății, 1966, timp în care și-a obținut toate gradele didactice. În luna aprilie, anul acesta, eleva sa Costin Mona din clasa a VIII-a s-a plasat pe locul II în faza națională a Olimpiadei de chimie și a primit premiul special al C.N.O.P. În faza județeană unde se oprește întrecerea elevilor din clasele a VII-a, locurile I și II au fost ocupate tot de elevii săi.

Dintr-o discuție purtată cu profesorul Ginghină am căutat să aflăm care este părerea domniei sale în legătură cu obținerea succesului școlar, cum trebuie apreciat rolul profesorului și pe ce pune personal accent în munca didactică.

REDACȚIA : Fără îndoială că faptele care concură la asigurarea succesului școlar sînt multiple. Ne putem opri totuși la educator (profesor sau învățător), să vedem prin ce contribuie el în primul rînd la buna desfășurare a procesului de învățămînt, la obținerea unor rezultate optime.

V. GINGHINĂ : Rolul educatorului este, de la sine înțeles, deosebit de important în obținerea succesului școlar și e greu de precizat prin ce anume profesorul contribuie la dobîndirea acestui succes. Prin metodologia ce o folosește ? Prin cunoașterea elevilor și tratarea diferențiată ? Prin buna organizare a procesului de învățămînt ? Prin colaborarea cu alți factori ce pot ajuta școala ? Fără îndoială că tot acest complex de modalități de lucru duc la rezultate frumoase, însă cu o condiție : profesorul să știe a le folosi, a le aplica într-un mod adecvat realității școlare și sociale, să fie un dascăl bine pregătit din toate punctele de vedere. Succesul școlar poate fi apreciat, de aceea, ca un rezultat al pregătirii profesorului, a muncii sale didactice. În cuvîntarea rostită la Congresul educației și învățămîntului, tovarășul **Nicolae Ceaușescu** spunea : „Înfăptuirea tuturor acestor sarcini de mare răspundere ce revin învățămîntului nostru impune ridicarea continuă a nivelului de pregătire științifică, ideologică și politică al tuturor cadrelor didactice, perfecționarea neîntreruptă, ridicarea nivelului științific, a calificării lor în specialitatea pe care o predau".

REDACȚIA : Așadar, unul din factorii care asigură succesul școlar și poate cel mai important, este, după dv., pregătirea profesorului, prin aceasta înțelegînd, probabil, și o autoperfecționare continuă.

V. GINGHINĂ : Da, dar numai atît ar fi puțin spus. Prin pregătirea profesorului eu înțeleg două lucruri distincte : în primul rînd ar fi pregătirea lui științifică, continua informare în domeniul obiectului ce-l predă, buna lui pregătire pedagogică și cunoașterea metodologiei moderne, iar în al doilea rînd ar fi pregătirea profesorului pentru lecție, pentru activitatea propriu-zisă cu elevii. În sensul autoperfecționării putem urmări literatura de specialitate pentru a fi la curent cu tot ce apare nou în domeniul obiectului nostru, cu problemele de metodologie, anume să citim reviste și cărți de profil, culegeri de probleme și buletine de informare. Participarea la cercurile pedagogice, la comisiile metodice și la lecțiile deschise este obligatorie pentru un cadru didactic, deoarece el trebuie să acționeze nu numai în clasă, în mijlocul colectivului de elevi, dar și în colectivul pedagogic din care face parte. Pregătirea pentru obținerea gradelor didactice, participarea la cursurile de perfecționare, la activitățile Casei corpului didactic oferă de asemenea condiții prielnice de autoperfecționare. Aplicarea unor metode active moderne în predare presupune cunoașterea lor, ceea ce înseamnă tot o temeinică pregătire a profesorului.

REDACȚIA : Ați vorbit mai înainte despre pregătirea profesorului pentru lecție. Vă reamintesc acest lucru, deoarece sînt unii profesori care cred că o asemenea pregătire ar fi mai necesară cadrelor tinere.

V. GINGHINĂ: Această părere este greşită. Nu se pune problema dacă poţi face un plan de lecţie sau nu, nu despre lucruri elementare e vorba. O lecţie cu elevii presupune pregătiri deosebit de importante mai cu seamă cînd e vorba de obiecte care se predau în laboratoare, cabinete, săli de lucru. Eu, personal, studiez programa şi manualele încă de la 1 septembrie pentru a-mi pregăti materialele necesare lecţiilor din timpul anului. Vreau să ştiu cu mult înainte planşele de care voi avea nevoie, reactivii necesari, aparatura de laborator pentru fiecare lecţie în parte. Aş spune că profesorul nu trebuie să aştepte materialele necesare numai de la magazia Inspectoratului şcolar, ci să caute şi în alte părţi cele de care are nevoie în laborator (farmacii, întreprinderi, diverse laboratoare). În timpul anului pregătirea pentru lecţie o fac cu o zi mai înainte, pregătesc aparatura şi reactivii cu care vor lucra elevii.

REDACŢIA: Aveţi o sală de laborator?

V. GINGHINĂ: Pentru că sînt mai multe clase paralele, în laboratorul nostru de chimie se predau şi alte obiecte şi nu pot lăsa pe mese cele necesare experimentelor. De aceea, am căutat o soluţie pentru ca încăperea să devină în cîteva minute sală de laborator şi am confecţionat nişte suporturi din plastic unde sînt puse sticlele cu reactivii necesari fiecărei grupe de elevi şi care sînt aduse imediat din sala de materiale. Organizarea rapidă a laboratorului se face cu sprijinul elevilor, fiecare ştie de mai înainte ce are de făcut, această activitate îi iniţiază în mînuirea aparaturii şi în cunoaşterea reactivilor, îi educă în sprijinul grijii faţă de avutul obştesc, îi disciplinează. Împreună cu elevii am confecţionat material didactic necesar lecţiilor de chimie, am pus faianţa pe mese şi am instalat lămpile pentru gaz. Am realizat, de asemenea, un panou electric privind structura atomului şi alte planşe cu modelarea legăturilor chimice. Iată pregătiri pentru lecţie care duc nu numai la reuşita procesului de învăţare, dar şi la formarea unor îndemînări practice, a unor responsabilităţi şi iniţiative ale elevilor.

REDACŢIA: Aţi amintit şi despre planurile de lecţie.

V. GINGHINĂ: Da, eu întocmesc şi asemenea planuri, dar mai întîi vreau să menţionez că realizez o planificare a materiei de studiu pe trimestre şi pe întregul an, luînd în consideraţie posibilităţile materiale ale şcolii şi nivelul elevilor. Schiţele de plan pentru fiecare lecţie nu numai că mă ajută să-mi ordonez materia ce urmează a fi însuşită de elevi, dar ele constituie şi o oglindă a celor realizate pe trimestre şi pe tot anul.

REDACŢIA: Referindu-mă la conţinutul de idei transmis elevilor, rămîneţi în limita acestor planificări?

V. GINGHINĂ: Nu. Introduc şi alte noţiuni decît cele prevăzute în programă.

REDACŢIA: De ce? Aceasta nu duce la supraîncărcare?

V. GINGHINĂ: Mi-aţi pus două întrebări şi voi răspunde pe rînd. Introduc alte noţiuni în plus pentru că mi-o cer elevii. Pe parcurs, prin mass-media, ei iau contact cu unele probleme noi, se află în faţa unor nedumeriri de ordin ştiinţific pe care nu au cum să şi le înlăture decît cu sprijinul profesorilor lor. Răspunzînd la a doua întrebare, nu poate fi vorba de o supraîncărcare. Noţiunile noi pe care le comunic se ivesc din curiozitatea, din dorinţa de a cunoaşte a elevilor buni pentru care acest plus de informaţii nu poate însemna supraîncărcare. Bineînţeles că la discuţiile profesorului cu elevii buni asistă şi cei mediocri, reţin şi ei atîta cît pot, fără a fi obligaţi să înveţe. Totul e să se găsească locul în lecţie şi modul cel mai potrivit pentru a introduce noul cît mai pe înţelesul lor.

REDACŢIA: Lucraţi diferenţiat cu elevii?

V. GINGHINĂ: Da. Subiectele propuse elevilor buni şi foarte buni au un grad de dificultate mărit faţă de ale celor cu posibilităţi mijlocii. Folosesc acest procedeu în verificarea orală şi în lucrările scrise. Cu elevii slabi fac meditaţii mai mult timp, iar cu elevii buni lucrez în cadrul cercului de chimie. Cele mai bune rezultate le obţinem atunci cînd acordăm asistenţa pedagogică diferenţiat, pe categorii de elevi şi chiar individual cînd e cazul. Pentru elevii buni recomand bibliografie în afara manualului, în cerc se prezintă referate asupra unor teme propuse în planificarea cercului, se execută lucrări de laborator şi se rezolvă probleme în afara programei. Pe lîngă buna lui pregătire, profesorul depune interes pentru a-şi face obiectul îndrăgit de elevi, ceea ce presupune apropierea, comunicativitate, nuanţare a relaţiei profesor-elev.

REDACŢIA: Sînteţi simpatizat de elevi?

V. GINGHINĂ: Cîţiva diriginţi au împărţit nişte teste unde se afla o întrebare în care se cerea şi indicarea celor mai populari profesori.

REDACŢIA: Şi?

V. GINGHINĂ: Am ieşit bine, chiar foarte bine. În relaţiile cu elevii nu se recomandă indulgenţă, dar nici severitate exagerată, iar aprecierea justă a elevilor contribuie şi ea la apropierea dintre ei şi profesori. De atenţie şi principialitate e nevoie şi în notarea elevilor, deoarece pregătirea profesorului include şi cunoştinţele lui docimologice.

Discuţie consemnată de G. NESTOR

FORMAREA DEPRINDERII DE A PUNE ÎNTREBĂRI — MIJLOC DE DEZVOLTARE A GÎNDIRII MATEMATICE

Prof. MARIA DRĂGUȚ
Școala generală nr. 166 — București

Unul dintre obictivele majore ale şcolii noastre este de a asigura tînărului o pregătire solidă pentru a putea face faţă în viitor unor cerinţe, mereu noi, pe care i le va pune viaţa, producţia.

În formarea şi dezvoltarea capacităţii de aplicabilitate a cunoştinţelor, un rol hotărîtor îl are profesorul care, prin activitatea desfăşurată în cadrul orelor de curs, trebuie să prezinte materialul nou în aşa fel încît elevul să-l înţeleagă în cele mai mici amănunte, să aibă sentimentul că l-ar fi putut descoperi el însuşi.

Creşterea eficienţei lecţiilor şi obţinerea cunoştinţelor prin efort propriu depind în mare măsură de modul în care profesorul reuşeşte să se transpună în situaţia elevului, să înţeleagă ce se întîmplă în mintea lui, să întrevadă dificultăţile acestuia ; cu alte cuvinte să fie preocupat nu numai de aspectele logice ale învăţării, ci, mai ales, de aspectele psihologice ale acesteia. În acest sens, valoarea operaţională a cunoştinţelor sporeşte, dacă se prezintă motivarea lor, precum şi căile prin care ele au fost obţinute, descoperite. Pentru aceasta, o deosebită importanţă o au întrebările : „de ce ? în ce scop ? în ce condiţii ? cum ?" ce urmăresc să declanşeze la elevi acele procese ale gîndirii care să-i conducă la descoperirea unui anumit fapt, a unei anumite soluţii.

EFICIENŢA ÎNTREBĂRILOR în cadrul lecţiilor devine cu atît mai mare cu cît acestea determină pe elev să-şi pună, la rîndul lui, alte întrebări.

Pentru a ajunge în această situaţie, elevul trebuie deprins de a nu accepta, fără discernămînt, orice fel de informaţie, fără a-şi pune probleme şi a încerca să răspundă la ele prin căutări de soluţii.

Pentru a-i obişnui pe elevi să-şi pună întrebări, este necesar ca, la rezolvarea unor chestiuni mai dificile, noi înşine să ne exprimăm gîndurile cu voce tare, situîndu-ne pe poziţia celui care află şi nu a celui care ştie, insistînd asupra principalelor aspecte ale procesului psihologic de căutare a soluţiei.

În sensul celor arătate mai sus, voi ilustra prin cîteva exemple din matematica claselor V—VIII modul cum am prezentat, fie la clasă, fie în cadrul orelor de cerc, unele teme sau probleme. Începînd chiar cu introducerea noţiunilor, consider că ele nu pot fi aplicate corect, dacă sensul lor nu este bine clarificat, dacă elevii nu sînt puşi în situaţia să stabilească diferite asociaţii între elementele definitorii ale acestora. Astfel, după definirea paralelipipedului ca prismă avînd baza un paralelogram, precum şi a paralelipipedului drept şi oblic, elevii au fost solicitaţi să răspundă la o serie de întrebări de genul celor care urmează, dînd şi justificarea corespunzătoare : „un paralelipiped drept poate fi considerat în acelaşi timp şi oblic ? un paralelipiped care are 4 feţe paralelograme şi celelalte două dreptunghiuri poate fi paralelipiped drept ? un paralelipiped oblic poate avea 4 din cele 6 feţe — dreptunghiuri ? etc."

În prezentarea noţiunilor trebuie acordată o deosebită grijă şi modului de exprimare, ştiut fiind că, uneori, chiar un singur cuvînt în plus sau în minus poate denatura sensul acelei noţiuni : dacă, totuşi, elevii nu sesizează semnificaţia fiecărui cuvînt din definiţie, este indicată utilizarea contraexemplelor, adică a acelor exemple care să infirme o anumită afirmaţie. Astfel, se întîmplă deseori ca un elev să definească numărul prim ca fiind numărul care se împarte la 1 şi la el însuşi, omiţînd cuvîntul „numai" ; considerînd drept contraexemplu, de pildă, numărul 10, elevul însuşi ajunge la formularea corectă. Analog poate fi corectată definiţia dreptelor paralele, la care de obicei se omit cuvintele „situate în acelaşi plan", prin considerarea drept contraexemplu a două drepte oarecare din spaţiu.

Cunoştinţele devin mai temeinice şi cu o mai mare aplicabilitate dacă, după un ciclu de lecţii, se cere elevilor să definească aceeaşi noţiune în diferite mo-

duri echivalente, precum şi să justifice adevărul sau falsitatea unor afirmaţii în legătură cu cunoştinţele dobîndite. Astfel, după studierea capitolului „Patrulatere" dreptunghiul poate fi definit nu numai ca paralelogramul cu un unghi drept, ci şi ca paralelogramul cu diagonalele congruente, iar rombul nu numai ca paralelogramul cu două laturi alăturate congruente, ci şi ca paralelogramul cu diagonalele perpendiculare ; analog pentru pătrat pot fi formulate mai multe definiţii echivalente, deoarece el reprezintă un caz particular atît al rombului, cît şi al dreptunghiului.

JUSTIFICAREA AFIRMAŢIILOR de genul celor care urmează solicită stabilirea de asociaţii între cunoştinţele dobîndite în cadrul unui capitol, de exemplu : „patrulaterul cu două unghiuri opuse de cîte 90° este dreptunghi" sau „patrulaterul cu două perechi de laturi alăturate congruente este romb", falsitatea acestor afirmaţii, rezultînd din considerarea unor contraexemple ca următoarele : în primul caz un patrulater oarecare inscriptibil avînd diametrul cercului ca diagonală, iar în al doilea caz un deltoid.

În procesul de căutare a acestor contraexemple, deseori se împletesc raţionamentele deductiv şi inductiv, iar întrebările ajutătoare pînă la găsirea lor de către elev sau, dacă acest lucru nu este posibil, chiar de către profesor, contribuie în mare măsură la stimularea gîndirii creatoare a elevilor.

O condiţie esenţială care asigură dobîndirea de noi cunoştinţe prin stimularea interesului elevilor este motivaţia. Astfel, în cadrul capitolului „Divizibilitatea numerelor", lecţiile devin mai atrăgătoare dacă se justifică utilitatea practică a criteriilor de divizibilitate şi anume că ele dau posibilitatea de a afla direct dacă un număr dat se divide la 2, 5, 3, 9, 4, 25 fără a mai efectua împărţirea sau, în caz contrar, de a afla direct chiar şi restul împărţirilor la numerele respective. Formularea acestor criterii nu trebuie să se rezume la o reproducere mecanică, deducerea lor putînd fi făcută de elevii înşişi, pe baza asociaţiilor şi a analogiilor relative la unele exemple judicios alese de către profesor.

Pentru consolidarea cunoştinţelor referitoare la criteriile de divizibilitate, am cerut elevilor să justifice — fără a face calculul — dacă un număr dat poate admite o anumită descompunere în factori primi, ca în exemplele :

$675 \stackrel{?}{=} 2.3^2.5^2$ (nu, deoarece 2 nu divide pe 675)

$1360 \stackrel{?}{=} 2^3.17.5^2$ (nu, căci numărul ar fi trebuit să se termine cu două zerouri)

$1260 \stackrel{?}{=} 2^2.3.5.7^2$ (nu, căci 9 divide pe 1260, iar descompunerea nu conţine pe 3^2) etc.

Acest gen de exerciţii cere din partea elevilor spirit de observaţie, îi obligă să facă o serie de asociaţii între cunoştinţele dobîndite anterior, îi deprinde cu verificarea „din ochi" a descompunerilor în factori primi.

Una dintre temele din capitolul „Divizibilitatea numerelor" care contribuie în mare măsură la stimularea gîndirii creatoare a elevilor este scrierea numerelor naturale sub formă generală relativ la diferiţi divizori. Ea poate fi tratată chiar cu ocazia studierii criteriilor de divizibilitate, folosind în acelaşi timp şi relaţia dintre deîmpărţit, împărţitor, cît şi rest în cazul unei împărţiri neexacte.

Cu această ocazie, după ce elevii îşi dau seama că faţă de divizorul 2, numerele naturale se pot împărţi în două mulţimi :

mulţimea numerelor pare $P = \{0, 2, 4, 6, 8, \ldots\}$

şi

mulţimea numerelor impare $I = \{1, 3, 5, 7, 9, \ldots\}$

nu întîmpină dificultăţi pentru a deduce forma lor generală şi anume $2k$, respectiv $2k+1$, făcînd legătura şi cu faptul că, prin împărţirea la 2, restul poate fi 0 sau 1.

Pentru a putea face extinderi referitoare şi la alţi divizori, este bine ca elevii să fie puşi în situaţia să facă unele observaţii în legătură cu cele două mulţimi de numere ; de exemplu, că, în fiecare dintre ele, diferenţa dintre două numere consecutive este 2, iar diferenţa dintre două numere neconsecutive este un multiplu de 2. Această observaţie le dă posibilitatea de a rezolva euristic unele exerciţii literale pe care le vor întîlni deseori, ulterior ca în exemplele :

— Pentru ce valori ale lui k, expresia : $(-1)^{k+7} + (-1)^{k+1}$ se anulează ?

— Să se arate că $x^{k+1} \cdot x^{k+4} < 0$ pentru $x < 0$, $k \in N$, în primul exemplu răspunsul fiind „pentru nici o valoare a lui k", deoarece diferenţa $(k+7) - (k+1)$ este 6, ceea ce conduce la concluzia că numerele $k+7$ şi $k+1$ sînt de aceeaşi paritate.

În mod asemănător, prin întrebări judicios alese de către profesor, elevii pot descoperi, de exemplu, că prin împărţirea la 5, resturile posibile fiind 0, 1, 2, 3, 4, numerele naturale se împart în următoarele cinci clase :

0, 5, 10, 15, 20, ..., $5k$

1, 6, 11, 16, 21, ..., $5k+1$

2, 7, 12, 17, 22, ..., $5k+2$

3, 8, 13, 18, 23, ..., $5k+3$

4, 9, 14, 19, 24, ..., $5k+4$

Pentru a dezvolta la elevi capacitatea de a raţiona inductiv şi deductiv şi deprinderea de a face analogii necesare în rezolvarea multor probleme pot fi propuse spre rezolvare exerciţii de genul

următor, foarte asemănătoare ca formulare :

— căreia dintre cele cinci clase menționate mai înainte îi aparține numărul 167 ?

— ce valoare trebuie să-i dăm lui k pentru a obține numărul 167 ?

— în șirul : 2, 7, 12, 17... pe al cîtelea loc se va afla numărul 167 ?

— care este forma generală a numerelor din șirul : 17, 22 27, 32...

— în șirul 17, 22, 27, 32, ... pe al cîtelea loc se va afla numărul 167 ?

LA ULTIMUL DINTRE ACESTE EXERCIȚII am folosit procedeul exprimării cu voce tare a modului în care am gîndit rezolvarea, bazîndu-mă pe cunoștințele dobîndite anterior, după următorul plan :

— se observă că diferența a două numere consecutive este 5, ceea ce înseamnă că numerele aparțin uneia din clasele de resturi, modulo 5.

— pentru a afla această clasă, este suficient să considerăm un singur număr din acest șir, de exemplu 17 care, prin împărțirea la 5, dă restul 2 ; deci numerele din acest șir sînt de forma $5k+2$;

— pentru a afla al cîtelea termen este 167, în expresia $5k+2$ trebuie să cunoaștem valoarea lui k ; găsirea acestei valori este ușurată dacă stabilim ce valoare trebuie să ia k pentru a obține primul termen al șirului și anume 17 ; problema se reduce deci la rezolvarea ecuațiilor $5k+2=17$ și $5k+2=167$, ale căror soluții sînt 3, respectiv 31 ;

— pentru a obține răspunsul la acest exercițiu, am alcătuit următorul tabel :

pt. k	3	4	5	6	...	31
numărul	17	22	27	32	...	167
ocupă locul	I	II	III	IV		

din care se observă că rangul unui termen (locul ocupat de un termen) este cu 2 unități mai mic decît valoarea corespunzătoare a lui k, răspunsul final fiind : numărul 167 ocupă în acest șir locul al 29-lea.

Pentru a forma la elevi capacitatea de a-și pune întrebări, am analizat împreună cu ei un exercițiu ca următorul : „Să se afle ultima cifră a numărului 3003^{1980}“, încercînd să-l rezolv de pe poziția elevului, prin formularea unor întrebări inerente procesului de căutare și de descoperire a soluției, ca, de pildă, următoarele, însoțite de justificările corespunzătoare :

— poate fi ultima cifră a acestui număr o cifră cu soț ?

— dintre cifrele fără soț, cu care dintre ele se poate termina numărul dat ?

— cum se obține cifra unităților într-un produs de mai mulți factori ?

— cum se obține cifra unităților într-un produs de mai mulți factori egali între ei, ca în exemplul dat, 3003 ?

În această ultimă întrebare se găsește însăși ideea rezolvării și anume examinarea ultimei cifre a diferitelor puteri ale numărului dat, în exemplul amintit — cifra 3.

Va trebui să considerăm puterile naturale consecutive ale numărului 3 pentru a vedea cu ce cifră se termină acestea și anume :

$3^0 = 1$; $3^1 = 3$; $3^2 = 9$; $3^3 = 27$; $3^4 = 81$; $3^5 = 3^4.3 = \ldots 3$

Se observă că regăsim aceeași ultimă cifră atunci cînd diferența exponenților este 4. Din această constatare se poate trage concluzia că ultima cifră a diferitelor puteri ale numărului 3 va fi dată de relațiile :

$3^{4k} = \ldots 1$
$3^{4k+1} = \ldots 3$
$3^{4k+2} = \ldots 9$
$3^{4k+3} = \ldots 7$

În felul acesta, rezolvarea exercițiului considerat se reduce la stabilirea clasei de numere căreia îi aparține exponentul 1980.

ÎN DEZVOLTAREA IMAGINAȚIEI și a spiritului de investigație, un rol deosebit îl au contraexemplele care se dovedesc utile în rezolvarea multor chestiuni. Astfel, la aflarea valorii de adevăr a unei anumite propoziții, este suficientă găsirea unui contraexemplu pentru a stabili falsitatea ei, fără a mai fi necesară demonstrația, ca în exemplul : „să se afle valoarea de adevăr a propoziției : orice multiplu de 2 este multiplu de 6“.

Contraexemplele — pe lîngă faptul că ușurează descoperirea răspunsului la unele întrebări —, deseori dau posibilitatea efectuării unor extinderi ale acestora, ca în exemplul : „dacă diferența a două numere este divizibilă cu 6, se poate afirma că fiecare termen al ei este divizibil cu 6 ?“, la care răspunsul negativ poate fi găsit ușor prin considerarea, de pildă, drept contraexemplu numărul 30, care poate fi scris 37—7.

Întrebarea : „Cum ar trebui modificat enunțul precedent astfel încît el să devină o propoziție adevărată ?“ necesită din partea elevilor o muncă de investigație — prin considerarea și a altor contraexemple — pentru a ajunge la ideea care duce la răspunsul corespunzător și anume : „dacă diferența a două numere este divizibilă cu 6, atunci fiecare termen al ei dă același rest prin împărțirea la 6“.

În rezolvarea problemelor, prin exemplul personal, trebuie să-i obișnuim pe elevi să-și pună întrebări, să facă observații, să stabilească legături între elementele date și cele care trebuie aflate, să fie preocupați nu numai de aflarea soluției, ci și de modalitățile prin care se obține aceasta, folosind raționamentul inductiv și deductiv, analogia, analiza, sin-

teza, stimulîndu-i, în același timp, în a găsi diferite variante de rezolvare. În acest sens, eficiența lecțiilor sporește — nu prin rezolvarea multor probleme de același tip — ci prin selectarea și alcătuirea unor exerciții și probleme asemănătoare în ceea ce privește conținutul, dar, care să introducă, treptat, anumite elemente de dificultate și care, în final, să conducă nu numai la o metodă generală de rezolvare, ci și la rezolvări neașteptate, uneori surprinzător de simplu.

Voi ilustra aceste aspecte, analizînd cîteva exemple din algebră. Astfel, chiar în lecțiile introductive de algebră, după rezolvarea unor ecuații și inecuații simple ca : a) $|x| = 3$; b) $|x| < 3$, $x \in N$; c) $|x| < 3$, $x \in Z$ care admit un număr finit de soluții, elevii pot deduce, fără dificultate, folosind interpretarea geometrică a modulului că ecuația $|x| < 3$, $x \in Q$ este verificată de o infinitate de numere și anume de acelea cuprinse în intervalul $(-3 ; 3)$, iar ecuația $3x^2 + 7|x| = -6$ nu admite nici o soluție.

EXERCIȚII ASEMĂNĂTOARE în ce privește conținutul sînt utile și pentru înțelegerea temeinică și aplicarea corectă a unor noțiuni, după ce, în prealabil, a fost precizată semnificația acestora. Astfel, referitor la compararea a două numere prin diferență pot fi propuse exerciții și întrebări ca, de exemplu, următoarele :

— dacă a și b sînt două numere naturale, a—b este tot număr natural ?

— ce relație trebuie să existe între două numere naturale astfel ca diferența lor să fie tot număr natural ?

— cărei mulțimi de numere îi aparține totdeauna diferența a două numere naturale ?

— în ce caz diferența a două numere este zero ?

— să se compare a și b în cazul în care $a-b > 0$, respectiv $a-b < 0$.

— să se compare a și b, știind că $a-b = (-1)^{203}$

— diferența b—B a bazelor unui trapez poate fi un număr pozitiv ?

— se dau numerele $a \in N$ și $b \in N$, iar diferența a—b nu este mai mare decît 5.

1) este posibil ca $a = 7$ și $b = 5$? dar $a = 15$ și $b = 6$?

2) cîte valori există pentru a—b ?

3) ce valori poate lua a—b, dacă se mai adaugă condiția $a > b$?

Aprofundarea cunoștințelor se realizează și prin punerea elevilor în situația de a face analogii și comparații cu noțiunile și informațiile dobîndite anterior atît în cadrul diferitelor discipline ale matematicii, cît și ale altor obiecte înrudite cu aceasta. Astfel, la rezolvarea în mulțimea Z a ecuației $x(x+1)=471$, elevii — după ce au învățat ecuația de gradul II — vor încerca s-o rezolve pe baza formulei. În acest caz, vom interveni, cerîndu-le să examineze cu atenție ecuația pentru a afla soluția nu pe baza formulei.

Dacă elevii nu observă imediat că x și $x+1$ sînt două numere consecutive și că deci produsul lor este totdeauna un număr par, dar în schimb, au fost deprinși să-și pună întrebări, să facă analogii, folosind particularizarea, dînd diferite valori lui x, vor constata acest lucru după cîteva încercări și astfel vor putea deduce că ecuația nu admite soluții în Z pe cale euristică, fără a mai fi necesară aplicarea formulei.

Pe baza acestei constatări, problemele următoare pot fi rezolvate chiar și de elevii din primul an de studiu al algebrei.

— Produsul a două numere naturale consecutive este 12. Care sînt numerele ?

— Produsul a două numere întregi consecutive este 30. Care sînt numerele ?

— Să se rezolve ecuația : $x(x+1)=1980$, unde $x \in Z$. În acest caz, elementul de dificultate față de exemplele precedente constă în faptul că, numărul 1980 fiind destul de mare, calculul mintal nu ne mai dă posibilitatea de a afla imediat soluția. Faptul că numerele consecutive au diferența egală cu 1 ne poate sugera un mijloc de a le găsi și anume extrăgînd rădăcina pătrată din 1980 obținînd ca soluții 44 și 45, precum și opusele acestor numere.

Folosind însă analogia cu exemplele precedente se poate găsi un alt mijloc de a le obține și anume prin descompunerea numărului 1980 în factori primi și prin combinarea corespunzătoare a acestor factori.

— Să se rezolve ecuația : $(x-3)(x-4)=650$, unde $x \in Z$. În acest exercițiu, elementul nou față de cele precedente este legat de necesitatea comparării celor doi factori din membrul stîng al ecuației, ceea ce conduce la rezolvarea ecuațiilor $x-4=25$ și $x-4=-26$ și, în final, la cele două rădăcini ale ecuației date $x_1=29$ și $x_2=-22$.

În concluzie, se poate aprecia că formarea la elevi a deprinderii de a-și pune întrebări nu se realizează dintr-o dată, ci treptat, prin solicitarea cît mai des a acestora de a aplica cunoștințele în diverse situații, precum și de a căuta și de a găsi soluții la diferite probleme.

LECȚIA DE ECONOMIE POLITICĂ ÎN ÎNTREPRINDERE

Prof. IOANA LUNGU
cercetător științific — I.C.P.P.
Prof. ELENA BLIDEANU
Liceul „Timpuri Noi" — București

Studiul științelor sociale, deci și al economiei politice în liceu, nu mai poate fi conceput astăzi decît în contextul realizării integrării organice a învățămîntului cu producția și cercetarea științifică — sporindu-și aportul la îndeplinirea de către școală a sarcinilor ce-i sînt încredințate de societate în vederea educării și pregătirii tinerelor generații pentru muncă și viață.

SPORIREA CARACTERULUI PRACTIC-APLICATIV[1] AL LECȚIILOR, inserția concretă a elevilor în activitatea uzinei, în cunoașterea organizării producției și a muncii, a contribuției colectivului întreprinderii la îndeplinirea planului de producție la toți indicatorii, sau a locului întreprinderii în ansamblul economiei naționale contribuie la pregătirea și integrarea normală, firească, a elevilor ca viitori muncitori.

Cu cît elevii cunosc mai bine unitatea economică, cu cît pregătirea lor își va găsi cîmp de aplicare și creativitate în modernizarea producției, cu atît se va realiza mai deplin participarea efectivă a fiecăruia la activitatea de producție ca activitate de bază, hotărîtoare pentru dezvoltarea societății.

În scopul realizării unora dintre obiectivele instructiv-educative ce stau în fața disciplinelor „Cunoștințe economice" și „Economie politică", ne-am propus și am realizat lecții de recapitulare în cadrul Întreprinderii „Timpuri Noi" din București, cu elevii liceului cu același nume, patronat de această uzină.

Fără îndoială că în întreprindere se pot ține nu numai lecții de recapitulare ci și alte tipuri de lecții, pe diferite teme[2] ca, de exemplu, „Productivitatea muncii", „Autogestiunea economico-financiară și fondurile întreprinderii", „Prețul și rentabilitatea" etc. Se pot realiza lecții de recapitulare parțială (după un capitol) sau finale, de pildă: „Stadiul îndeplinirii indicatorilor de plan ai întreprinderii", „Eficiența economică și rentabilitatea", „Calitatea produselor — cerință esențială a competitivității mărfurilor" etc.

În cadrul lecțiilor desfășurate în întreprindere se pot folosi o varietate de metode și forme: studiu de caz, studiu individual[3] îmbinat cu dezbatere, activitate didactică pe grupe, vizite urmate de discuții, de dezbateri etc.

De exemplu, tema „Indicatorii activității economice", pentru care sînt prevăzute în programă două ore și avînd în vedere că elevii și-au însușit la „Cunoștințe economice" o serie de categorii economice, o putem desfășura, cu bune rezultate, în întreprindere, folosind studiul de caz.

În discuțiile pe care le vom avea cu reprezentantul întreprinderii, care va participa la realizarea lecției, vom avea în vedere să subliniem și obiectivele instructiv-educative pe care intenționăm să le realizăm cu elevii prin acest tip de lecție.

Pe baza materialului existent la punctul de informare și documentare (planșe, grafice) și a celor prezentate și dezbătute în adunarea generală a oamenilor muncii sau în ședințele de lucru se vor prezenta elevilor de către reprezentantul întreprinderii situații („cazuri") privind realizarea indicatorilor activității economice la un moment dat, sau evoluția lor pe o perioadă mai mare de timp (cinci, zece ani): producția marfă, producția netă, producția fizică, valoarea producției la o mie de lei producție marfă.

Informațiile primite de elevi vor fi notate și analizate cu elevii în spiritul prevederilor documentelor de partid referitoare la perfecționarea sistemului de indicatori ai activității economice. Dezbaterile trebuie să conducă la înțelegerea clară de către elevi a importanței ce se acordă de către partid indicatorilor (producție fizică și producție netă), care reflectă contribuția reală a întreprinderii

[1] Ioana Lungu, *Sporirea caracterului aplicativ al studiului științelor sociale în liceu*, în vol. „Învățămînt, cercetare, producție", 1980, p. 314—317.

[2] Dan Necula, *Întreprinderea — cadru adecvat al creșterii eficienței formative a lecției de economie politică*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1973, p. 39—44.

[3] Ioana Lungu, *Formarea deprinderilor de activitate independentă a elevilor prin predarea cunoștințelor economice*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1979, p. 24—27.

la creşterea venitului naţional, a avuţiei naţionale şi care stau la baza calculării altor indicatori ce vizează eficienţa activităţii întreprinderii. Se va motiva ştiinţific necesitatea înlocuirii acelor indicatori care nu reflectă preocuparea şi efortul real al întreprinderii pentru sporirea rentabilităţii şi eficienţei producţiei, sau pentru reducerea cheltuielilor cu care este obţinută producţia respectivă (producţia globală etc.), sarcini deosebit de importante pentru realizarea obiectivelor stabilite de Programul partidului şi a hotărîrilor adoptate de Congresul al XII-lea al P.C.R. — aşa cum se subliniază în magistralele expuneri ale secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, cu prilejul Consfătuirii de lucru la C.C. al P.C.R. din 29—30 mai şi Şedinţa plenară lărgită a Consiliului Naţional al Oamenilor Muncii din 13 iunie a.c.

DE ASEMENEA, POT FI ORGANIZATE în întreprinderi lecţii prin munca în grupe, repartizîndu-se elevilor următoarele probleme de urmărit şi rezolvat: pentru grupa I „productivitatea individuală, productivitatea întreprinderii şi productivitatea socială a muncii, indicatorii productivităţii muncii"; pentru grupa a II-a „Creşterea productivităţii muncii — imperativ esenţial al dezvoltării societăţii noastre"; pentru grupa a III-a „Factorii creşterii productivităţii muncii în general şi cei specifici întreprinderii sau unităţii economice în care se află", iar pentru grupa a IV-a „Congresul al XII-lea al P.C.R. despre importanţa şi căile creşterii productivităţii muncii în etapa actuală". Dacă sînt mai mulţi elevi şi clasa se va împărţi în cinci sau şase grupe se pot repartiza la cîte două grupe aceleaşi probleme de studiat. Elevii vor avea la dispoziţie manuale de economie politică, documente de partid, grafice, planşe de la punctul de informare şi documentare al întreprinderii. Avînd la dispoziţie cele două ore prevăzute de programă, există suficient timp şi pentru prezentarea pe rînd a rezultatelor analizei efectuate de către fiecare grupă în parte, a concluziilor şi propunerilor acestora.

Concluziile ce se desprind privind ansamblul problematicii abordate vor fi subliniate de profesor şi notate de elevi, făcîndu-se apel la ele în cadrul lecţiilor al căror conţinut le solicită.

Ne vom opri asupra uneia din lecţiile de recapitulare desfăşurate în Întreprinderea „Timpuri Noi" * cu clasa de elevi (a XI-a) care desfăşoară practica în producţie în cadrul întreprinderii. Printre obiectivele instructiv-educative urmărite cu prilejul unei asemenea lecţii menţionăm cîteva:

— să poată folosi corect şi respectiv, să aplice categoriile economice studiate ce ţin de eficienţa economică: beneficiul, rentabilitatea, productivitatea muncii, costul de producţie, calitatea, competitivitatea pe plan intern şi extern, indicatorii de producţie (producţie netă, producţie fizică, producţie marfă, valoarea producţiei la o mie de lei fonduri fixe) etc.;

— să poată înţelege şi interpreta graficele, schemele, tabelele existente la punctul de informare şi documentare al întreprinderii sau în secţii, care se referă la categoriile economice implicate;

— să se informeze în timpul vizitei efectuate în întreprindere observînd, punînd întrebări, cerînd explicaţii şi oferind în acelaşi timp idei, opinii personale, concomitent cu notarea aspectelor mai importante;

— să coreleze achiziţiile din domeniul economiei politice cu cele de la cunoştinţe economice şi din cadrul altor domenii şi discipline şcolare: tehnologia meseriei, practica productivă, învăţămîntul politico-ideologic U.T.C. etc.;

— să verifice cum se transpun în practica economică a întreprinderii ideile generale din manual şi din documentele de partid (acţiunea legilor economice studiate, principiile politiciii interne şi externe a partidului nostru);

— să aprecieze şi să compare activitatea desfăşurată de colectivul întreprinderii cu activitatea desfăşurată de ei fie în atelierele tehnico-productive, fie în întreprindere, să contribuie la îmbunătăţirea activităţii lor practice prin propunerea şi realizarea unor măsuri corespunzătoare;

— să dea dovadă de: receptivitate şi interes pentru munca productivă şi respect faţă de producătorii bunurilor materiale; disciplină şi atitudine socialistă faţă de muncă; spirit de colaborare, receptivitate, spirit critic; sentimente de respect şi mîndrie pentru realizările întreprinderii în care mulţi dintre ei vor lucra la terminarea liceului.

LECŢIA A FOST PREGĂTITĂ DIN TIMP prin discuţii cu conducerea întreprinderii căreia i-am comunicat intenţiile noastre, elevilor prezentîndu-li-se obiectivele instructiv-educative ce trebuie urmărite şi realizate de către ei.

Lecţia a început prin prezentarea de către un reprezentant al conducerii Întreprinderii „Timpuri Noi" a categoriilor de produse pe care le fabrică (motocompresoare, electrocompresoare etc.), a destinaţiei produselor cu accent asupra realizărilor prezente, a dotării şi sarcinilor viitoare.

Am continuat prin efectuarea vizitei în trei dintre secţiile întreprinderii: turnătorie, prelucrări prin aşchiere, montaj, însoţiţi de către un reprezentant din conducerea întreprinderii. S-au dat explicaţii, au avut loc discuţii ale elevilor cu

---

* Mulţumim pe această cale conducerii întreprinderii pentru sprijinul acordat.

muncitori, tehnicieni, ingineri din secțiile respective. Foarte mulți elevi se aflau la prima vizită în această întreprindere și au fost impresionați, după cum au mărturisit chiar ei, de felul cum arată întreprinderea, de mașinile, utilajele, instalațiile din secții, de diferențele izbitoare între locurile de muncă manuală și cele în care mașinile cu comandă-program și numerică au preluat în totalitate munca oamenilor. Elevii au observat produsele finite în care sînt montate și piese lucrate de ei în cadrul atelierului școlar.

În a treia parte a lecției, dezbaterea propriu-zisă, au fost exprimate părerile elevilor și ale reprezentanților conducerii întreprinderii care s-au referit îndeosebi la aspecte ale eficienței economice a activității ; productivitatea muncii, beneficiul întreprinderii și participarea la beneficii a muncitorilor, competitivitatea produselor pe piața externă, preocupările întreprinderii pentru pregătirea și perfecționarea profesională, tehnică, științifică a tinerilor ; stadiul îndeplinirii indicatorilor privind producția netă, producția marfă, producția fizică, modul cum se aplică sistemul economico-financiar, deficiențele pe care le mai înregistrează întreprinderea și cum vor fi soluționate etc.

Elevii au făcut comparații între ceea ce cunoșteau de la economie politică, între prevederile din documentele de partid pe de o parte și situația reală pe care au avut posibilitatea s-o cunoască direct, sau prin intermediul specialiștilor din întreprindere. Ei au înregistrat toate rezultatele bune obținute de întreprindere **în ceea ce privește creșterea continuă** a producției nete, a productivității muncii, reducerea cheltuielilor materiale la o mie de lei producție marfă, au constatat o serie de preocupări privind îmbunătățirea activității întreprinderii și a produselor realizate : organizarea producției și a muncii, corelarea mai bună între producția diferitelor secții și locuri de muncă, înlocuirea mașinilor vechi cu randament scăzut cu altele noi la nivelul tehnicii mondiale, dar și unele deficiențe cum ar fi cele legate de condițiile de muncă mai puțin corespunzătoare în secția de turnătorie unde se mai menține încă munca manuală în producerea formelor și a miezurilor.

Au fost prezentate elevilor preocupările viitoare ale întreprinderii privind modernizarea produselor (înlocuirea compresorului cu piston prin compresorul elicoidal, introducerea în fabricație a motoarelor rapide și răcite cu aer avînd gabarit mic, consum de metal mic pe unitate de efect util, începînd din anul 1981).

ULTIMUL ASPECT AL LECȚIEI a vizat evaluarea gradului de realizare de către elevi a obiectivelor instructiv-educative pe care ni le-am propus, evaluare efectuată în două etape : prin urmărirea participării și angajării elevilor în timpul vizitei, în timpul dezbaterii și apoi în lecția următoare, cînd la începutul orei au fost solicitați să formuleze în scris impresiile, aprecierile, observațiile și propunerile referitoare la desfășurarea lecției de economie politică privind eficiența economică în Întreprinderea „Timpuri Noi".

Analiza lucrărilor ne permite să afirmăm că obiectivele propuse au fost în cea mai mare parte realizate. Cele care vizează îndeosebi cunoștințe, priceperi, deprinderi sînt mai ușor de evaluat spre deosebire de cele din domeniul afectiv-atitudinal. Este adevărat că nu toate obiectivele au fost realizate în totalitate numai în cadrul acestei lecții, acestea implicînd organizarea mai multor lecții pe diverse teme. Ceea ce ne-a oferit în plus întreprinderea sînt condițiile unei situații reale de viață în care se poate manifesta comportamentul elevilor și pe care nu le avem în cabinetul de științe sociale.

Elevii au apreciat lecția ca deosebit de interesantă și necesară, instructivă, educativă și utilă prin posibilitatea pe care le-a oferit-o de a aplica practic cele învățate la economie politică și de a cunoaște o serie de lucruri interesante pe care nu le știau pînă în momentul respectiv, chiar dacă unii dintre ei fac practică în întreprindere, nemaivorbind de cei care fac practică în atelierele tehnico-productive ale școlii și care efectuau pentru prima dată o vizită la întreprinderea respectivă.

Unii au spus că îi ajută pe muncitori **în timpul practicii și învață de la** aceștia cum să se comporte atunci cînd și ei vor munci în această întreprindere. Mulți și-au manifestat dorința de a fi organizate mai multe lecții de acest gen, la care să participe și muncitori nu numai reprezentanți ai conducerii întreprinderii. Elevii au apreciat de asemenea că o astfel de lecție i-a ajutat să înțeleagă mai bine categoriile economice studiate.

În încheiere vom formula cîteva propuneri cu privire la realizarea lecțiilor de economie politică în întreprindere :

— să se reglementeze, la nivelul catedrelor, posibilitatea ținerii unor astfel de lecții în întreprindere, apreciate și de noi ca deosebit de utile și necesare, întrucît obiectivele instructiv-educative pe care le pot realiza elevii în acest cadru nu pot fi realizate în cabinetul de științe sociale ;

— să se introducă în planul de activitate al cadrelor didactice de la catedrele de științe sociale ținerea și dezbaterea unor astfel de lecții și să se valorifice experiența obținută în acest domeniu ;

— în timpul practicii productive să fie organizate astfel de lecții ca acțiuni cu obiective comune ale profesorilor de și-

inţe sociale şi ale personalului tehnic de specialitate ;

— să se organizeze astfel de lecţii şi în alte unităţi economice decît cele în care fac elevii practica productivă (de exemplu alte întreprinderi din sector, din judeţ sau unităţi agricole) ;

— să se organizeze în unităţile economice diferite activităţi, acţiuni iniţiate de cercurile de economie politică ale elevilor şi la care să participe toţi cei care doresc.

Considerăm că prin lecţiile şi activităţile profesorilor şi elevilor în diferite unităţi economice sporim caracterul aplicativ şi eficienţa formativă a studiului cunoştinţelor economice şi economiei politice în liceu, iar achiziţiile elevilor pot fi valorificate pe multiple planuri.

ÎNŢELEGEREA DE CĂTRE ELEVI A FUNCŢIEI DE SEMNIFICAŢIE A CUVINTELOR

Prof. MARIA MĂRGINEANU
Înv. OLGA PĂUN
Şc. generală nr. 1, Brad

Între limbă şi gîndire există o legătură indisolubilă : limba fiind realitatea nemijlocită a gîndirii, gîndirea fiind registrul realităţii.

Exprimarea gîndirii şi a stărilor afective impune un efort de creaţie permanentă, efort de care trebuie să ţină seama în activitatea de zi cu zi toţi factorii educaţionali. Un rol esenţial revine în acest sens învăţătorului, profesorului de orice specialitate şi în mod deosebit profesorului de limbă şi literatură română.

FILOZOFII, LITERAŢII ŞI LINGVIŞTII SUSŢIN că este posibilă acoperirea exactă a gîndirii prin cuvinte, redarea precisă, dorită a ideilor, folosindu-se cuvîntul potrivit la locul potrivit, pentru a nu vorbi aproximativ sau greşit. Pentru aceasta trebuie să se cunoască bine limba, să se acumuleze prin studiu, observaţii şi lectură un vocabular concret, bogat şi variat cu care să se poată opera în situaţii diferite prin noi şi variate imagini mentale, colorînd comunicarea, folosind conştient imaginea artistică.

Fiecare individ dovedeşte capacitatea de a comunica gînduri, sentimente într-un strai personal, cuvintele împrumutînd temperamentul celui ce le rosteşte şi se exprimă cu ajutorul lor. Copilul, de mic, trebuie învăţat să vadă dincolo de cuvînt, să înţeleagă semnificaţia.

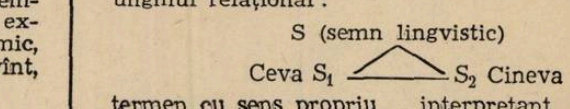
Subliniem faptul că — aşa cum se arată în **Dicţionar de terminologie literară** — „centrul de greutate se deplasează, în interpretarea operelor literare, de pe semnul lingvistic (cuvinte, expresii) pe sens şi semnificaţie, ale căror nuanţe şi complexitate cititorul sau criticul le descifrează", iar elevul învaţă să le descifreze.

Voi arăta în continuare cum am lămurit relaţia : semn lingvistic — referent (semnificat) — interpretant (semnificant) pentru a dezvolta gîndirea abstractă, creatoare, capacitatea elevilor de a-şi forma imagini mentale sugerate de textul literar, activitate menită să stimuleze posibilitatea de a se exprima clar, precis, convingător şi nuanţat în limba maternă.

S-a urmărit felul în care pentru elevi cuvîntul sau îmbinările de cuvinte sugerează noi şi variate imagini mentale, suscitîndu-le inteligenţa şi activitatea toare personală, făcîndu-i să înţeleagă funcţia de semnificaţie a cuvîntului.

Uzînd de acest procedeu la lecţiile de citire încă din ciclul primar, cît şi la orele de lectură literară şi lectură suplimentară în ciclul gimnazial, elevii au urmărit relaţia semn lingvistic — semnificat — semnificant, suculenţa textului literar, reflectarea realităţii cu ajutorul imaginii poetice.

PENTRU ILUSTRAREA FUNCŢIEI de semnificaţie a cuvintelor am folosit în activitatea la clasă triunghiul relaţional :



Spre exemplu, după ce s-a citit poezia **Gospodina** de O. Cazimir, ca lectură suplimentară la clasa a IV-a, s-a desenat

pe tablă triunghiul, s-a scris în partea de sus cuvîntul „furnică" — S ; am întrebat apoi elevii ce văd în fața ochilor cînd aud sau citesc acest cuvînt. Pe măsură ce am primit răspunsurile lor, am completat în colțul din stînga al triunghiului la S_1 rezultatul gîndirii lor (furnici de diferite mărimi și culori), apoi i-am condus prin conversație să interpreteze ceea ce S (furnica) a creat în mintea lor, obținînd următoarele răspunsuri (imagini mentale) pentru S_2.

S (furnică)

S_1	S_2
furnici roșii	hărnicie
furnici albe	înfrățire
furnici negre	o bună gospodină
furnici mari	o mamă bună
furnici mici	**colectivitate**
furnici cu aripi	**solidaritate**
	uniune

Discutînd la clasa a V-a despre personajul furnica din fabula **Greierele și furnica** de La Fontaine (tot ca lectură suplimentară), triunghiul a fost completat la S_2 și cu alte imagini mentale pe care le-am subliniat pe schița de mai sus.

Prin acest procedeu am căutat să-i facem să înțeleagă pe elevi că între S-S_1-S_2 există o relație ușor de pătruns, dacă ne bazăm pe ideea că semnul lingvistic (cuvîntul, expresia) poate enunța un singur lucru, dar creează numeroase și variate imagini.

În clasa I am încercat înțelegerea de către elevi a funcției de semnificație a cuvîntului cu ajutorul desenului, fără a da nici o noțiune, folosind doar triunghiul relațional.

În lectura **Furtuna** după C. Hogaș (manualul de clasa a III-a, p. 14) apare expresia „artilerie cerească" („Un ropot nedeslușit vestea, de pretutindeni apropierea prăpăstioasă a artileriei cerești").

După ce s-a constatat că elevii folosesc corect cuvîntul „artilerie" în propoziții s-a trecut la lămurirea relației S (semn lingvistic) — S_1 (semnificat) — S_2 (semnificant). Arătăm opiniile elevilor formulate pentru S_2.

S (artilerie cerească)

S_1	S_2
tunet	furtună
vînt	frică
ploaie	groază
gălăgie	
zgomot	

S-a înțeles că S (artilerie cerească) semnifică în text S_2 (furtună), dar că S mai poate fi folosit în alte texte pentru frică, groază.

La clasa a VIII-a, în lectura **Singur** (fragmente) de C. Hogaș, apare aceeași expresie pe care am prezentat-o anterior : „artilerie cerească" („Un tunet răzleț... și un ropot fără întrerupere și nedeslușit vestea, de pretutindeni, apropierea prăpăstioasă a artileriei cerești. . . . . .

Artileria cerească coborîse treptele văzduhului spre lumea cealaltă...").

EXEMPLIFICĂM FELUL ÎN CARE au lucrat elevii folosind triunghiul relațional pentru lămurirea funcției de semnificație a expresiei.

S (artilerie cerească)

S_1 **semnificat**	S_2 **semnificant**
tunet	furtuni
vînt	frică
ploaie	groază
gălăgie	simfonie
zgomot	vacarm
urlet	tumult
puhoi	

La o oră de compunere liberă cu tema „Biruința luminii", în partea rezervată pregătirii compunerii elevii au fost îndemnați să folosească expresia : artilerie cerească.

Cînd s-a predat poezia **Noi** de N. Stănescu, tot la clasa a VIII-a, elevii au primit ca sarcină didactică independentă formularea opiniilor pentru S_1 și S_2. S-a scris pe tablă doar atît :

S (Noi)

S_1	S_2
semnificat	semnificant

Prezentăm răspunsurile a trei elevi cu posibilități de interpretare diferită :

1) S (Noi)

S_1 **semnificat**	S_2 **semnificant**
oameni	români
	poporul
	unitate
	putere
	prietenie
	solidaritate
	iubire

2) S (Noi)

S_1 **semnificat**	S_2 **semnificant**
maturi	neamul românesc
copii	poporul român
	forță
	frăție

3) S (Noi)

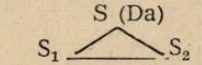
S_1 **semnificat**	S_3 **semnificant**
cetățeni	popor
	muncă
	frăție

Vorbind despre propozițiile cu semnificație monoreme : „Da" și „Nu" întîlnite în lectura **Mări sub pustiuri** de D. R. Popescu, am făcut să înțeleagă elevii că

aceste propoziții exprimă un mesaj mai complex decît sensul din vorbirea obișnuită.

EXEMPLIFICĂM INTERPRETAREA SEMNIFICAȚIEI pentru monorema „Da". („— Ai vreo întîlnire, zise ea, nu vrei să întîrzii, să ți se strice cumva ceasul și să ajungi mai tîrziu. Nu-i bine să te aștepte fetele. Ai o întîlnire cu o fată, așa-i ?

— Da.") De fapt nu era vorba despre o întîlnire, ci despre îndeplinirea unei misiuni secrete pe care Beethoven o duce la bun sfîrșit și despre care nu putea să-i spună nici chiar Ioanei.



răspuns — afirmație, hotărîre, aprobare, acceptare, acord, ratificare, consens

Propozițiile cu semnificație („Da" și „Nu") i-au trimis pe elevi la elementele mesajului care le-au precedat, ajutîndu-i să pătrundă sensul adînc al răspunsului dat de Beethoven Ioanei (personajele care apar în dialog).

Precizăm că am folosit acest procedeu și la alte lecturi, referindu-ne bunăoară și la personajul Patrocle din lectura **Dumbrava minunată** de M. Sadoveanu, la Pisicuța din lectura **Singur** de C. Hogaș, la personajul colectiv — piticii — din basmele citite de elevi, făcîndu-i să înțeleagă funcția de semnificație a cuvintelor.

În exprimarea opiniilor elevilor pentru semnificant nu ne-am oprit numai la cele oferite de textul literar, am lăsat liberă imaginația acestora.

Socotim că acest procedeu folosit în lecții pe parcursul anilor, ținînd seama de vîrsta elevilor, constituie o situație-problemă care activează gîndirea, face ca elevii să pătrundă mai bine mesajul operei literare, ajutîndu-i să-și îmbogățească vocabularul, să dobîndească originalitate în gîndire și exprimare, înviorează lecția și pregătește elevii pentru înțelegerea gîndirii metaforice a poeților și prozatorilor.

BIBLIOGRAFIE

GHIȚĂ GH., FIERĂSCU C. — *Dicționar de terminologie literară*, Ed. Creangă, București, 1975, p. 20.

WELLEK-WARREN — *Teoria literaturii*, Editura pentru literatură universală, București, 1967.

SOLOMON MARCUS — *„Probleme teoretice și aplicative ale semioticii"*, în „Era socialistă", nr. 20/1976, anul LVI, octombrie.

MICLĂU PAUL — *Semiotica lingvistică*, Editura Facla, 1977.

ROLUL TABEREI DE ELEVI ÎN INSUȘIREA LIMBILOR MODERNE

Asistent univ. SILVIU MIHAI PEPELEA
Universitatea din Timișoara

1. Limbile moderne, activitatea extrașcolară și în afara clasei

Scopul articolului de față este de a aduce în atenția profesorilor de limbi moderne o problemă mai puțin dezbătută în literatura metodică și psihopedagogică de specialitate : rolul activităților extrașcolare și în afara clasei în însușirea limbilor moderne de către elevi.

În zilele noastre studiul limbilor moderne a devenit o problemă de interes general [3, p. 9 și urm.], dobîndind un caracter obligatoriu. Școlii îi revine sarcina de a asigura însușirea limbilor străine de către elevi, utilizînd cele mai variate metode și procedee în vederea obținerii unei eficiențe maxime.

Activitatea în afara clasei și cea extrașcolară sînt forme de activitate socială a elevilor, menite să completeze pe căi specifice instrucția și educația.

Privită prin prisma profesorului de limbi moderne, activitatea în afara clasei reprezintă un sistem de măsuri care ajută la formarea de priceperi și deprinderi, avînd și o mare valoare educativă, lărgind orizontul intelectual al elevilor. Se consolidează astfel cunoștințele de lexic, fonetică și gramatică, în același timp, pregătind elevul pentru a se încadra mai bine în colectivitate, formîndu-i simțul de răspundere, de disciplină liber consimțită.

În însușirea unei limbi străine cel ce o învață manifestă două atitudini — una

pasivă şi alta activă. Rolul activităţii extraşcolare este şi acela de a corecta însuşirea pasivă a limbii şi de a impulsiona folosirea cunoştinţelor în comunicarea directă, vie.

Literatura metodică de specialitate insistă asupra a două caracteristici ale activităţilor extraşcolare şi în afara clasei (7, p. 275): a) nonobligativitatea, care marchează creşterea interesului elevilor; b) caracterul independent al acestui tip de activităţi ce conferă individualizare procesului învăţării. Iniţiativa elevilor este astfel încurajată iar performanţele lor sînt evaluate în primul rînd de ei înşişi şi apoi de profesorul al cărui rol este acela de consultant.

În general, activităţile în afara clasei şi cele extraşcolare pot fi grupate în 3 tipuri: 1) activitatea individuală; 2) activitatea desfăşurată în echipe şi 3) activitatea la care participă întregul colectiv de elevi [5, p. 276 şi urm.].

În munca individuală este importantă antrenarea tuturor elevilor, indiferent de nivelul lor intelectual. Ea poate avea drept scop învăţarea unei poezii, traducerea literară a unui fragment, pregătirea de material didactic pentru orele de limbă sau literatură, în funcţie de nivelul şi interesele elevilor.

Munca în grup, pe echipe, presupune înfiinţarea unor cercuri ce pot avea un caracter specializat sau un caracter combinat. Rezultate deosebite pot fi obţinute în cadrul cercurilor specializate, ca de pildă, **cercul de îmbunătăţirea pronunţiei şi intonaţiei, cercul de conversaţie, cercul de lectură, cercul de traduceri literare, cel de jocuri şi cîntece.** Fiecare dintre acestea au un scop anume, contribuind din plin şi la educaţia membrilor cercului. Tipul combinat poate include două sau mai multe dintre cercurile menţionate, asigurînd o mai largă participare a elevilor.

2. Tabăra — experiment

În ansamblul activităţilor extraşcolare, tabăra de elevi apare ca o formă de sinteză a tuturor celorlalte activităţi — individuale, de grup şi activităţile la care participă întregul colectiv. Aceasta prezintă avantajul continuităţii în timp, ca şi pe acela al modalităţii intensive de desfăşurare a procesului învăţării, a procesului instructiv-educativ în general. Consideraţiile de faţă reprezintă rodul unor preocupări de a ne alinia efortului general depus de toţi profesorii de limbi moderne avînd drept obiectiv găsirea unor modalităţi de însuşire temeinică şi rapidă a unei limbi străine. Ne-am propus să prezentăm cîteva observaţii asupra a două experimente legate de tabăra de elevi şi de rolul ei în însuşirea limbilor moderne. Cele două experimente s-au axat pe două forme organizatorice deja constituite, tradiţionale: tabăra de pionieri şi şcolari cu caracter sportiv şi expediţia „Cutezătorii". Taberele **Cinciş** şi **Cerna 1** au fost organizate şi coordonate de prof. de educaţie fizică Cornel Oprescu şi de autorul prezentului articol.

Scopul acestor tabere a fost, pe de o parte, acela de călire fizică şi morală a elevilor, şi, pe de altă parte, acela de consolidare a cunoştinţelor de limbă engleză dobîndite de elevi în şcoală, îmbogăţirea vocabularului elevilor cu cuvinte şi expresii legate de activităţile zilnice în cadrul programului taberei, precum şi dezvoltarea deprinderii de a conversa în limba engleză, formarea unui sistem de deprinderi care să stea la baza conturării ulterioare a unui stil propriu în activitatea de învăţare a unei limbi străine [6, p. 115 şi urm.].

Menţionăm că taberele au fost anticipate de pregătirea a numeroase activităţi extraşcolare şi în afara clasei, desfăşurate în timpul anului şcolar, asigurîndu-se crearea unei puternice motivaţii în legătură cu proiectul de participare la activităţile din cadrul viitoarelor tabere.

Criteriul alegerii elevilor a fost acela al selecţionării celor mai buni, cotaţi cu cel puţin nota 8 în timpul anului şcolar. Facem însă remarca că aceasta nu este un criteriu obligatoriu, putîndu-se organiza tabere de elevi şi pe baza altor criterii, în funcţie de scopul urmărit.

Elevii au fost selecţionaţi din colective apropiate ca vîrstă — clasa a V-a şi clasa a VI-a şi respectiv clasele a VII-a şi a VIII-a de la Şcoala generală nr. 19 din Timişoara.

Programul taberelor s-a desfăşurat pe parcursul a cîte 15 zile. În organizarea activităţilor am avut în vedere particularităţile de vîrstă ale elevilor, considerînd necesară respectarea următoarelor principii fundamentale: 1. principiul participării active şi conştiente a elevilor; 2. principiul ritmului individual de studiu; 3. principiul repetiţiei; 4. principiul autocontrolului reciproc prin confruntare de cunoştinţe.

Desfăşurarea activităţilor în taberele Cinciş şi Cerna 1, s-a bazat pe legătura directă dintre cuvînt, realitatea înconjurătoare şi obligativitatea elevului de a comunica în limba engleză.

Ambii coordonatori, profesorul de educaţie fizică şi cel de limbă engleză s-au integrat în colectivul de elevi ca rezonatori ai performanţelor lor şi, în ultimă instanţă, ca model, fiind consultaţi de către elevi la nevoie.

Principiul ritmului individual de studiu a asigurat conducerea în mod liber a procesului de învăţare. Această libertate a permis individualizarea procesului învăţării. Utilizarea repetiţiei a urmărit fixarea cunoştinţelor dobîndite prin studiul individual, în învăţarea pe echipe sau prin discuţiile purtate cu profesorul consultant.

Principiul autocontrolului și controlului reciproc a stat în atenția noastră îndeosebi în activitățile rezervate scrierii, realizîndu-se prin folosirea dicționarului, făcîndu-se apel și la cunoștințele celorlalți membrii ai grupului de elevi. După ce și-a însușit un cuantum de cunoștințe prin studiul individual, elevul a transmis cunoștințele sale, pentru ca la rîndu-i să primească informații, în limba engleză, însoțite de explicații în limba română, acolo unde acestea au fost necesare.

Principalele activități în cadrul programului zilnic al taberei s-au desfășurat utilizînd în permanență limba engleză: 1. **programul de dimineață:** înviorarea, careul, micul dejun; 2. **jocuri și activități sportive:** volei, înot, remington; 3. **drumeții:** mina Teliuc, Ghelari, sat Cinciș, C.A.P. Cinciș, pe firul Cernei, pe urmele lui Iovan Iorgovan; 4. programul de **studiu individual,** învățarea pe grupe; 5. **programul de seară** încheiat prin aprecierile modului în care s-au achitat de îndatoriri membrii taberei.

Programul de dimineață a fost condus în fiecare zi de către un alt elev, astfel încît fiecare dintre ei să-și însușească cuvintele și expresiile legate de ținuta elevilor, scurtele comenzi din desfășurarea înviorării și prezentarea în careu a programului de zi. S-a asigurat astfel nu numai însușirea pasivă a limbii, ci și însușirea ei activă, vie.

În cadrul jocurilor și activităților sportive arbitrajul a fost condus în limba engleză, iar drumețiile au fost, într-o anumită măsură, prilej de schimb de impresii în aceeași limbă.

Zilnic studiului individual și pe grupe de cîte patru elevi i-au fost destinate două ore. Elevii și-au ales după propria dorință materialul de studiu (dintr-un bogat set de materiale puse la dispoziția lor), urmînd să și-l clarifice singuri, folosind ca instrument de lucru dicționarul.

Scopul principal al acestei activități a fost acela de a le forma deprinderi de muncă individuală, de a descoperi singuri relația dintre cuvinte, înțelesul propozițiilor și frazelor, apelînd la cunoștințele anterioare, la cunoștințele colegilor, realizînd astfel fixarea propriilor lor cunoștințe. Materialele pentru studiul individual au fost în prealabil selecționate conform principiului accesibilității și respectării particularităților individuale.

Învățarea cîntecelor, a comenzilor din cadrul programului de dimineață și de seară a fost realizată în cadrul întregului colectiv de elevi urmînd trei faze distincte: învățarea orală a textului, fixarea în scris prin exerciții de copiere și de dictare, folosirea noului lexic în conversație.

Pe tot parcursul acestui experiment am avut în vedere că limbajul oral nu este numai un aspect al activității de comunicare, ci este însușirea esențială, fundamentală a limbajului în general [4, p. 83]. Iată de ce metoda conversației a fost folosită cu prioritate în principalele activități ale zilei. Această „fluency practice" a constituit de fapt obiectivul central al întregii activități.

În jocul didactic elevii și-au manifestat capacitatea de a comunica spontan în limba engleză. Jocul a fost un element pe care s-a sprijinit cu succes desfășurarea activității de însușire a unui lexic specializat, elevii deprinzînd cu ușurință automatismele, fiind interesați să înțeleagă și să comunice, punînd aspectul semantic pe prim plan.

Munca în echipe a constituit un avantaj incontestabil în asimilarea cunoștințelor, creînd prin explicația reciprocă o comprehensiune completă ce a devenit bunul tuturor membrilor grupului [2, p. 48 și urm.]. Elevii au fost aleși și din cadrul cercurilor organizate în școală: cercul botaniștilor, cercul geografilor, cercul de limbă engleză, echipa sanitară, grupîndu-se în cursul activităților taberei, tot în funcție de aceste interese, toate activitățile desfășurîndu-se în limba engleză.

3. Concluzii și propuneri

Considerăm că tabăra de elevi poate constitui o experiență de limbă vie, facilitîndu-le elevilor stabilirea asociațiilor directe dintre materialul lingvistic și realitatea înconjurătoare, înlăturîndu-se astfel limba maternă ca verigă mijlocitoare în procesul învățării limbilor moderne.

Realizate într-un mediu ambiant deosebit de plăcut și variat (pădure, dealuri, lac, valea Cernei) în vacanța de vară a copiilor, taberele Cinciș și Cerna 1 au creat un cadru material și un climat psihologic deosebit de propice pentru activitatea de însușire sau perfecționare a limbii engleze pe care elevii au început să o învețe în școală.

Formele de organizare a unei tabere de elevi ca activitate extrașcolară, în sprijinul însușirii unei limbi moderne pot fi foarte variate, potrivit scopului propus.

Pînă în prezent s-au organizat tabere cu elevii care prezintă aptitudini deosebite pentru însușirea limbilor străine (Timișoara, august 1979, Tabăra națională de limbă engleză); ele ar putea constitui și un prilej de pregătire pentru concursurile școlare, olimpiade, sau chiar cu scopul pregătirii intensive în vederea admiterii în învățămîntul superior. În acest sens s-ar putea dezvolta încă o formă de colaborare între catedrele de limbi străine și școli, între inspectoratele școlare și facultățile de filologie. Antrenarea unui număr de studenți la activitatea de tabără ar constitui o formă eficientă de integrare a învățămîntului cu producția și cercetarea.

Organizarea de tabere pentru marea majoritate a elevilor și nu numai pentru categoria celor care prezintă aptitudini

deosebite va duce la ridicarea nivelului general al cunoștințelor de limbi străine.

Ne exprimăm convingerea că în condițiile unui învățămînt modern, organizarea ritmică și judicioasă a unor astfel de tabere și în general a unor forme variate de activități extrașcolare și în afara clasei ar spori, fără îndoială, atît volumul, cît și calitatea cunoștințelor de limbi moderne, realizînd în special fixarea cunoștințelor însușite în școală, dezvoltarea de priceperi și deprinderi în utilizarea unei limbi străine ca mijloc de comunicare, marcînd totodată și o importantă mutație în relația elev-profesor.

Pentru profesorul de limbi străine organizarea periodică și în perspectivă a taberelor de acest fel ar constitui o „reciclare" vie, l-ar obliga în fața realităților constatate la o permanentă străduință de menținere a unei motivații bogate, de utilizare a metodelor și procedeelor care asigură însușirea corectă și rapidă a unei limbi străine de către elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. BENNETT, W. A., *Aspects of Language Teaching*, Cambridge University Press, 1969, p. 57—117.
2. DOTTRENS, R., *A educa și a instrui*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970. p. 47—59.
3. MALIȚA M., *Puncte de reper în însușirea limbilor străine*, Editura științifică, București, 1969, p. 9—27.
4. MORĂRESCU, S., *Aspecte psiholingvistice și metodice privind utilizarea tehnicilor moderne în predarea limbilor străine*, în „Limbile moderne în școală", Societatea de științe filologice, Vol. I, 1972, p. 87—89.
5. SEMLYEN, E., FILIMON, D., *An English Teaching Methodology Handbook*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973, p. 274—278.
6. SKINNER, E. F., *Revoluția științifică a învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1978, p. 115—118.

EFICIENȚA INTEGRĂRII LECTURII LITERARE CU STUDIUL LIMBII IN ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR

Prof. MIHAI MERTICARU

Șc. generală nr. 5 — Piatra Neamț

Slujitorii școlii de astăzi au datoria de a se îndrepta tot mai mult cu fața spre viitor, de a îmbina armonios virtuțile metodelor și procedeelor tradiționale cu îndrăzneala celor moderne pentru a făuri omul de mîine.

E necesar deci să ne adaptăm la acest imperativ al epocii și să mutăm accentul acțiunilor noastre pe formarea personalității elevului, raportată la mediul social, la colectivitatea în care va acționa. Cu alte cuvinte fără a neglija memoria, trebuie să punem pe primul plan formarea gîndirii creatoare a elevului, a capacității sale de a opera cu noile achiziții dobîndite și de a ajunge la noi structuri.

AVÎND ÎN FAȚĂ O ASEMENEA PERSPECTIVĂ, profesorul de limba și literatura română va trebui să adopte o nouă viziune în organizarea procesului de receptare a cunoștințelor. Ar fi ceea ce profesorul universitar Boris Cazacu numește o „reconciliere" a limbii cu literatura pornind de la text; s-ar putea vorbi de **o nouă pedagogie a textului în predarea limbii române** (s.n.)[1].

Se întrezărește, așadar tendința „ca predarea limbii române să nu mai fie tributară unei gramatici scolastice, inițierea tînărului în receptarea și interpretarea textului literar — ale cărui elemente constitutive sînt analizate din mai multe puncte de vedere" [2] — facilitînd acel salt calitativ în desfășurarea lecțiilor.

La drept vorbind, gramatica devine dificilă, banală și anostă pentru elev numai atunci cînd profesorul insistă asupra

[1] Boris Cazacu, *Limba română în învățămînt*, „Limbă și literatură", vol. IV, 1979, p. 410.
[2] Ibidem.

explicațiilor cu caracter teoretic, oprindu-se deci la jumătatea drumului fără a utiliza aceste instrumente în formarea deprinderii de a vorbi și scrie corect și expresiv românește. Explicațiile teoretice, chiar la un nivel ideal de accesibilitate, plictisesc și obosesc repede pe elevii din ciclul gimnazial. La această vîrstă, copiii nu-și pot concentra prea mult atenția într-o direcție, motiv pentru care consideră mai interesantă șoapta colegului de bancă. De aceea, profesorul care simte „pulsul" clasei va fi mereu cu un pas înaintea dorinței acestora, oferindu-le sarcini de lucru tot mai variate, interesante și atractive.

O lecție de limba și literatura română la clasa a VII-a, în viziunea preconizată, am început-o cu dictarea unui scurt text, un crîmpei de descriere din **Țara de dincolo de negură** de Mihail Sadoveanu :

„Vîntișorul asfințitului trecuse, mînînd negurile — și codrul negru îmi apăru ca-ntr-o feerie sub luna albă de iarnă. Drumul pe care sosisem nu-l mai știam, lumea pe care o lăsasem în văi era a altui veac. Noi înșine trecusem din pîcla opacă, printr-o minune de vis, într-o tăcere de zăpadă și de argint. Aerul neclintit era rece, însă neaua nouă și moale ne scîrțîia sub pași... Printre trunchiurile bătrîne, deasupra omătului se înfiora o lucire fumurie și violetă care curgea în sus printre crengi, către văzduhul lunii" [3].

După citirea expresivă a textului de către profesor, elevii au fost invitați să citească și să-și comunice primele impresii. Un elev a remarcat suflul liric al frazei și a propus rescrierea textului sub forma unei poezii cu vers alb :

Vîntișorul asfințitului trecuse
mînînd **negurile** —
și codrul negru îmi apăru
ca-ntr-o feerie,
sub luna albă de iarnă.

Drumul pe care sosisem
nu-l mai știam,
lumea pe care o lăsasem în văi
era a altui veac.

Noi înșine trecusem
din pîcla opacă,
printr-o minune de vis
într-o tăcere de zăpadă
și de argint.

Aerul neclintit era rece,
însă neaua nouă și moale
ne scîrțîia sub pași...

Printre trunchiurile bătrîne
deasupra omătului
se înfiora o lucire fumurie și violetă
care curgea în sus
printre crengi
către văzduhul lunii.

„Poezia" este citită acum cu alți „ochi", încercîndu-se să se deducă în ce constă „vraja" ei. Se observă de către un elev că avem în față un tablou de natură sălbatică, dăltuit parcă în marmură. Un altul vrea să fie și mai original numindu-l un tablou-simfonie („Mă vrăjește ca muzica lui Beethoven, transportîndu-mă pe un alt tărîm" — adaugă el). Fiecare dorește să fie primul care remarcă frumusețea și originalitatea unei imagini artistice care l-a impresionat profund : „codrul negru îmi apăru ca-ntr-o feerie" ; „luna albă de iarnă" ; „lumea... altui veac" ; „minune de vis" ; „tăcere de zăpadă și de argint" ; „se înfiora o lucire fumurie și violetă" ; „văzduhul lunii".

DUPĂ CE ELEVII ȘI-AU EXPRIMAT ȘI SENTIMENTELE pe care le-au trăit cu intensitate la citirea acestor rînduri, le-am adresat întrebarea: Cum reușește Sadoveanu să ne ajute să vedem aievea această priveliște fantastică și să vibrăm cu el la unison ?

Răspunsurile elevilor s-au referit la puterea evocatoare a epitetelor, multe dintre ele avînd valoare și de metaforă : „codrul negru" ; „luna albă" „tăcere de zăpadă și de argint ; „trunchiurile bătrîne" ; „lucire fumurie și violetă" ; „văzduhul lunii" ; „minune de vis" ; „se înfioară o lucire fumurie și violetă". Ei au remarcat și vraja pe care o degajă cuvîntul **feerie** care, în această curgere de trei e-uri, sugerează parcă o ploaie de stele, un joc de focuri ireale, o explozie de sori în lanț.

Asociații de acest gen s-au făcut și s-ar mai fi putut face, noi însă am insistat asupra altor procedee pe care le utilizează Sadoveanu. Pentru a-i ajuta pe elevi, le-am cerut să observe timpurile verbelor și concordanța acestora. Cu alte cuvinte le-am întins o mînă peste puntea care unește poezia cu gramatica, pentru a le cunoaște într-o simbioză desăvîrșită.

SE REIA LECTURA TEXTULUI și se accentuează fiecare verb, încercîndu-se o grupare a acestora : trecuse-apăru ; sosisem-știam ; lăsasem-era ; trecusem ; era-scîrțîia ; înfiora-curgea. Această alternanță a mai mult ca perfectului cu imperfectul creează parcă o melodie de vals (perfectul simplu **apăru** se integrează și el armonios în această misiune).

Urmează apoi cîteva recomandări pentru compunerile lor :

— imperfectul prelungește acțiunea, de aceea e bine să se folosească în descriere; cele două perechi de verbe la imperfect cu care se termină fragmentul (era - scîrțîia ; înfiora-curgea) sugerează magistral dorința privitorului extaziat de a se prelungi la infinit acest decor de basm ;

— un efect stilistic asemănător are și prezentul indicativului (vom vedea cu alt prilej) ;

— perfectul simplu exprimă acțiuni scurte distincte în timp, de aceea e de preferat în narațiuni (aici, perfectul simplu **apăru** marchează acel element de surpriză la dezvăluirea neașteptată a acestui

[3] Mihail Sadoveanu, *Opere*, vol. VIII, E.S.P.L.A., p. 426.

spectacol feeric ; la acest moment se raportează acțiunile exprimate de celelalte verbe).

Elevii primesc apoi o altă sarcină de lucru : să observe părțile de vorbire din care sînt constituite epitetele și să le clasifice în funcție de aceste elemente. Pe caietele lor apar trei coloane : epitete în care al doilea element este un adjectiv, epitete în care al doilea element este un substantiv și epitete alcătuite dintr-un verb și un adverb.

Se cere apoi să clasifice aceste epitete după gradul lor de expresivitate. Fără prea mare dificultate elevii observă că toate epitetele din a doua coloană, deci cele alcătuite numai din substantive, sînt cele mai expresive : minune de vis, tăcere de zăpadă și de argint, văzduhul lunii. Sînt apoi invitați să observe mecanismul de constituire a epitetului **minune de vis.** Se deduce că scriitorul ar fi scris mai **întîi un vis minunat,** apoi, intuind că substantivele sînt mai expresive decît adjectivele, a substantivizat adjectivul, rezultînd această îmbinare de rară frumusețe : **minune de vis.**

Ceea ce s-a discutat în clasa a VI-a despre epitet se poate confunda de către unii elevi cu adjectivul, deși s-a atras atenția că nu orice adjectiv poate căpăta această valoare împreună cu cuvîntul pe care îl determină. Reluînd problema din unghi gramatical elevii vor înțelege mai bine acest procedeu artistic și vor reține preferința marilor scriitori pentru epitetul realizat fie direct prin substantiv, fie, așa cum s-a văzut mai sus, realizat prin adjectiv substantivizat. De asemenea, ei observă că există și un epitet realizat din îmbinarea unui verb cu un adverb („curgea în sus"), ceea ce va înlătura definitiv confuzia de care vorbeam. Aceste observații pot fi alăturate recomandărilor privitoare la modalitățile de lucru în obținerea expresivității propriilor compuneri. Evident, fiecare recomandare va fi urmată, în alte lecții, de o serie de exerciții cu exemple luate din temele elevilor.

Se trece apoi la formularea altor sarcini de lucru, repartizate eventual pe grupe de elevi :

— Observați efectul stilistic obținut prin diminutivizarea substantivului **vînt.**

— Selectați sinonimele din acest text și remarcați aportul lor la sporul de expresivitate al fragmentului.

— De ce preferă scriitorul substantivul **veac** și nu sinonimul său ?

— Ce impresii vă sugerează fraza : Lumea pe care o lăsasem în văi era a altui veac ?

Fără a mai comenta răspunsurile, subliniem doar faptul că elevii au rămas plăcut impresionați să constate că pe un spațiu atît de restrîns se succed două perechi de sinonime : **pîclă-negură** și **zăpadă — neauă — omăt,** iar profesorul a avut încă un prilej de a insista asupra funcției sinonimelor de evitare a repetiției și de sporire a expresivității.

Tema pentru acasă poate fi o invitație la lectură. Notați-vă următoarele cuvinte și adăugați propozițiile sau frazele în care le veți întîlni în lecturile voastre suplimentare : **feerie, se înfiora violet.** Mai mult decît atîta, elevii pot opta între această temă și alta care îi invită să descrie și ei **codrul negru** pe care l-au cunoscut în această feerie sadoveniană.

Protocolul de lecție prezentat mai sus pledează pentru o folosire creatoare a metodelor și procedeelor în procesul de predare/receptare a limbii și literaturii române. Aceasta reclamă totodată și o nouă viziune în conceperea programelor și în alcătuirea manualelor. Viitorul manual de limba și literatura română ar trebui să fie o inspirată culegere de texte selectate din cei mai reprezentativi scriitori ai literaturii române și universale, care să ofere nenumărate prilejuri de dezbatere din unghiuri diferite. Numai astfel procesul predării/receptării limbii și literaturii române ar putea fi văzut în finalitatea lui, contribuind cu maximă eficiență la formarea personalității creatoare.

Considerăm că acest mod de predare poate avea efecte salutare începînd cu clasa a VII-a, după ce elevii au parcurs doi ani de gramatică în ciclul gimnazial, însușindu-și în mod sistematic instrumentele cu care pot să opereze acum și mai ales în viitor.

COMPUNEREA — CERINȚĂ MAJORĂ PENTRU ELEVII LICEULUI SERAL

CONSTANTIN GHEORGHIAȘ

Compunerea, ca cerință în accepția dorită de școală, este rezultatul unei munci îndelungate cu elevii ; ea presupune, în prealabil, o serioasă cultură generală și o sensibilă experiență de viață.

Gama diversă a lucrărilor de acest gen reprezintă un moment semnificativ, rezultat din desfășurarea tuturor lecțiilor anterioare în cadrul obiectului, întrucît, mai mult ca în alte împrejurări, acum este

vorba de manifestarea plenară a elevului, de contribuția sa personală, de investigații și atitudini îndrăznețe.

Calitatea compunerii, și de aici dificultatea în realizarea sa, constă în aceea că elevul este pus în situația de a respecta anumite reguli stilistice și de a duce pînă la capăt un lucru care trebuie să fie compact și rotund, așa încît tema însăși creează o psihologie străină de reproducerea cunoștințelor prin întrebare și răspuns din cuprinsul altor lecții.

DIN TIMPURI ÎNDEPĂRTATE, de cînd gîndurile și sentimentele omului au zidit istorie în pagină, s-au emis numeroase judecăți de valoare cu privire la exprimarea scrisă și exprimarea vorbită, acestea fiind asumate clasic la ideea că scrisul comportă condiții deosebite.

Elevii noștri întocmesc compoziții la toate disciplinele studiate în școală — avîndu-se în vedere că un referat cu probleme de matematică și lucrarea care descrie o experiență la laborator sînt tot compoziții — dar se recunoaște totodată că este mult mai ușor de comunicat un conținut precis într-un text științific decît de sugerat un conținut de sentimente într-un text de literatură beletristică.

O succesiune de caracteristici, chiar și fără comentarii, confirmă adevărul că cele mai bune lucrări cu conținut literar provin prin exercițiu îndelungat și aparțin elevilor cu serioasă lectură literară.

Discuția de față se angajează să explice în continuare comportarea profesorului și a elevului într-un domeniu de mare responsabilitate pentru viața spirituală a școlarului adult și anume domeniul compunerilor în învățămîntul liceal seral.

Mai întîi, se desprinde realitatea că învățămîntul liceal seral trebuie să manifeste un nivel mediu de exigență față de posibilitățile mai modeste ale elevilor, mai ales la acest capitol care înseamnă creație pe planul expresiei — deși școala serală cunoaște autodidacți care, avantajați de condiția vîrstă, au asimilat lecturi mai întinse decît orice elev de la cursurile de zi. Ne referim la categoria de elevi inițiați și afirmăm că lucrările lor, adevărate surprize în evoluția unei promoții în ciclul liceal seral, sînt matur concepute, deoarece textele întrunesc experiența de viață, pe de o parte, și experiența școlii, pe de altă parte.

A realiza o compunere înseamnă ca elevul să cunoască oarecum realitatea obiectivă, să aibă experiența existenței înconjurătoare și să dispună de capacitatea de a pătrunde prin lectură resorturile adînci ale unei opere literare.

ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL, normele stabilite oricărei compuneri trebuie să crească în perimetrul calității, dar fără a se pierde din vedere că elevii noștri nu vor deveni specialiști — filologi, că școala nu-i pregătește pentru facultate, ci mai curînd pentru a răspunde spiritual în cîmpul muncii productive. În consecință, care este reacția elevului seralist în fața acestei teme?

Orice observator avizat poate constata receptivitate din partea elevului, care, exersînd diverse posibilități, tratează uneori tema cu gravitate, așa cum se întîmplă cînd se trece de la munca fizică la cea intelectuală (sau invers), în acea zonă afectivă cu deschideri în universul său individual, într-o lucrare personală.

Analizînd comportamentul școlarului matur, mărturisim că deseori, după ce se sună de ieșire de la oră, profesorul primește de la elevi, sub rezerva „discreției", poezii și proză, jurnale intime în formă literară și chiar încercări de piese de teatru. Un entuziasm bine motivat prin eforturi în clasă și în afara clasei, în nopți de neliniști și căutări, care însă necesită amendamente substanțiale.

Elevul seralist apare în planul școlii drept o ființă „practică" prin formația sa la locul de muncă și este obișnuit să „arate" obiectul în pagină (personaj, sentiment, peisaj), adică să-l „demonstreze" repede și fără trudă stilistică. Dificultăți se constată îndeosebi acolo unde elevul trebuie să creeze, așa că deducțiile noastre, departe de a deprecia, vizează mai puțin actele oficiale care se apropie de regimul stereotipiei prin mod de concepere și frecvență în relațiile concrete.

Așadar, vom continua dezvăluirea situațiilor evident lacunare...

O compunere, fără deosebire de gen și specie literară, se desfășoară monoton, dacă îi lipsește elementul „șoc", momentul culminant ce ar da lumină în toate straturile afective.

În cazul în care o compunere are ca temă dezvoltarea unui proverb, de pildă, și s-a recomandat o bibliografie aferentă, unii elevi pun cap la cap elemente izolate, sau copiază mecanic părți din texte publicate, care, în afara ansamblului, nu pot, firește, alcătui o compunere. Este nevoie, desigur, de perseverență și tact din partea noastră pentru a insufla elevilor atitudinea de responsabilitate față de adevăr și din motive de probitate să-i convingă că trimiterea la sursă reprezintă o normă reglementată în literatură.

În alternativa unor compuneri de analiză literară, se practică apoi obiceiul de a reproduce idei fără sentimente, ca și cum literatura însumează inventare de personaje și fenomene care s-ar produce stocastic.

PRACTICA LA CLASĂ solicită mai departe interesul profesorului de a dezvolta convingerea că, în compunerile de analiză literară, cadența și arhitectura exprimării trebuie să mimeze respirațiile textului clasic, într-un avînt constant cu reacția operei literare.

Un alt domeniu greu accesibil compunerilor în școala serală este dezbaterea pe aspecte de critică literară. Referințele elevilor sînt adesea inconsistente și neclare, deoarece aici dificultățile rezidă, în principal, din subtilitățile doctrinelor estetice dispuse riguros în categorii logice, cu ample analogii și antiteze din care elevul însuși trebuie să selecționeze și să prelucreze datele lucrării.

În practica mea utilizez varianta compunerilor după programe de teatru sau film. Am observat însă că acest procedeu stîrnește neliniște, întrucît elevii, în loc să judece personal spectacolul și să folosească orientativ planul cu ideile din clasă, recurg la prezentări ale cronicarilor consacrați, folosind în exclusivitate aceste materiale. Căutările menționate erau necesare, la fel și ideile din plan, însă ca puncte de confruntare ce ar fi înlesnit aprecieri critice independente.

Procedeul compunerea-reportaj pe o temă dată devine adesea supărător în liceul seral, întrucît nu se cunoaște suficient distanța limită între real și fantezie, aducîndu-se prejudicii datelor reale imanente reportajului, prin exces de ficțiune, ori dacă s-au potențat elementele de precizie (cifre, fapte, oameni), acestea sînt clasate în stil administrativ, fără culoare în exprimare și fără căldură intimă acestei specii literare.

Compunerea ce are drept obiectiv recenzia unei cărți a evidențiat lipsuri prin faptul că elevii s-au referit la aspecte cu totul secundare.

O cerință de această natură admite cîteva explicații : elevul a citit cartea, dar nu are discernămînt, a foiletat cartea și a luat la întîmplare date nesemnificative, ori a copiat sau a prelucrat tot întîmplător idei din prefața cărții.

Drept urmare, într-un colectiv eterogen ca în învățămîntul seral, conduita profesorului la lecție trebuie să fie de înțelegere în fața greutăților elevilor, pentru a transmite încrederea care să învingă sentimentul reținerii.

Am expus cîteva observații din acest sector al muncii în liceul seral, instituție cu specific aparte, stăruind asupra aspectelor negative, fără a subestima rezultatele elevilor instruiți în ani consecutivi de școală, în ritm intensiv, încercînd să conturăm, în continuare, unele concluzii.

Măsura pe care o găsim probatorie în sensul dezbaterilor de față este ca profesorul să dețină temeinic metodologia compunerilor și, în același timp, să știe că autoritatea la catedră este validată prin exemplu personal, care constă în capacitatea de a finaliza el însuși lucrări la alt nivel, în raport cu clasa. Este, de altfel, o realitate obiectivă că în orice școală contribuția profesorului de literatura română se face simțită prin realizarea unor texte de montaje literare destinate brigăzilor artistice de elevi, sau prezentate la simpozioane, sesiuni de comunicări și referate, evocări la zile festive etc.

În altă ordine de idei, se cunoaște că orice profesor de literatură verifică într-un an școlar mai bine de o mie de teme scrise — compuneri în accepția restrînsă a metodicii, extemporale, teze — și ajunge la convingerea că elevul trebuie să dispună de multiple calități convergente scopului urmărit, că elevul trebuie să acționeze și în calitatea lui de cercetător, intrînd în posesia unui aparat științific de lucru, pentru a-și dezvălui personalitatea în compuneri ce nu pot fi decît creații originale.

Fapt îndeobște îmbucurător în acest sens este tocmai creșterea numărului de ore de compunere în ultimii ani față de exersarea spontană în trecut, ceea ce ar aduce în discuție tradiția într-un sector care, prin natura sa, este dificil și care e susceptibil oricînd la restructurări și îmbunătățiri. Dorim să expunem mai departe cîteva sugestii care decurg de aici.

O PRIMĂ CONSTATARE este aceea că ieșirea din șablon devine posibilă prin stabilirea unui echilibru între cunoașterea, în școală, a noțiunilor de teorie, critică și istorie literară, înțelegînd că interesul trebuie să graviteze, cum e și normal, spre analiza textului literar. Din conținutul programelor și manualelor rezultă însă că noțiunile de teorie literară sînt insuficiente și dispuse nesistematic, la o distanță unele de altele, ca și cum ele ar întocmi un subsidiar minor al lecției. Manualele citează termeni de amplă cuprindere din teoria literară și de stringentă actualitate pentru munca de cercetare, care condiționează compunerea, dar noțiunile nu sînt explicate și nu se administrează argumente practice, fie și prin eșantioane de text, în sprijinul acestora.

Independența în compunere se constituie rezultantă valorică dacă elevii și profesorii, prin îngăduința programei, ar beneficia de un capitol prioritar care ar desfășura amplu, teoretic și practic, instrumentele de lucru din teoria literară. Dealtfel profesorul universitar Al. Dima a subliniat în lucrarea „Dezbateri critice" (76) acest imperativ al școlii în termenii următori : „Nu se poate spune că predarea teoriei literare e satisfăcătoare din punctul de vedere al programei atît de oscilante în ultimii ani prin tendința continuă de reducere succesivă a materiei. Nu este îndeajuns ca această disciplină să fie tratată incidental cu prilejul diferiților autori, ci operația generalizării spre estetica literară se impune ca o încoronare obligatorie, scopul final rămînînd reliefarea specificului literaturii care e modalitatea artistică".

Precizăm, de asemenea, că realizarea calității unei compuneri cere elevilor ucenicie persistentă în textele criticilor

literari. Numai în asemenea condiții scopul în compunere începe să se cristalizeze și să se formuleze de la sine, iar ideea să implice și metoda. Un autor în materie, W. Pfleiderer spunea : „Nu cred în metode. Cred în idei. Cred că acolo unde există o idee justă și viabilă, se va găsi și calea — metoda pentru realizarea acesteia. Acolo unde ideea lipsește, nu există nici calea de realizare — nici o metodă nu va ajuta cu nimic". Sau, altfel spus, amintind o constatare în didactică, profesorul are menirea de a transmite elevului dorința de a învăța și de a se afirma, indiferent de metoda folosită în lecție.

Cu acest volum de cerințe procedurale, compunerile se vor deosebi între ele, stilul va fi propriu fiecărui tip de compunere, deoarece elevul va întreprinde pe cont propriu lucrări cu adînc conținut de viață și în consonanță cu importanța temei.

Încercarea noastră de analiză este departe însă de a generaliza o atmosferă de lucru într-un domeniu în care se cere să se situeze compunerea în centrul muncii în lecțiile de literatură română și la limita superioară care se confundă cu viața de toate zilele. Nu există astăzi compartiment de viață socială din care să lipsească practicarea compunerii, care în formă concentrată poate fi referat cu rezistența documentului în istorie sau amplă lucrare în forma discursului filozofic, care exprimă adeziuni contemporane în relație cu efortul națiunii într-o operă la dimensiunile viitorului. Tocmai de aceea, școala primește astăzi învestitura de a face din compunere o problemă majoră de interes general, cu largă accesibilitate spre marele public.

LECȚIA SUB SEMNUL CREATIVITĂȚII

PLOIEȘTI Desfășurate sub semnul creativității atît al cadrelor didactice cît și al elevilor, schimbul de experiență al profesorilor de limba și literatura română din județul Prahova, organizat la Școala generală nr. 25 din Ploiești, a demonstrat nu numai valențele instructiv-educative ale studierii limbii și literaturii române la gimnaziu, ci și ce înseamnă un învățămînt formativ în sens modern.

Orele de lectură literară, de compunere, de gramatică și de activitate de redacție, ținute de profesorii școlii, Cristian Ceaușoglu, Cornelia Popa și Ion Secreteanu, au demonstrat necesitatea ca profesorii să posede nu atît deprinderi temeinice de predare cerute de învățămîntul tradițional, ci strategii de predare adoptate în funcție de obiectivele didactice stabilite pentru diferite tipuri de lecții.

Rolul creator al profesorilor s-a manifestat în : a) adoptarea conținutului orelor la caracteristicile vîrstei și posibilităților elevilor, la nivelul lor de cunoștințe și deprinderi ; b) crearea de situații problematice, profesorul conducînd cu tact și competență discuțiile în vederea rezolvării lor ; c) dezvoltarea receptivității față de opera literară și față de valorile etice și estetice cuprinse în ele, prin îmbinarea educației intelectuale cu cea afectivă ; d) alegerea mijloacelor de învățămînt cele mai potrivite pentru atingerea obiectivelor și utilizarea lor la lecție la momentul oportun ; e) tratarea diferențiată a elevilor, nu numai în timpul desfășurării orei, ci și în tema pentru acasă, modalitate pusă în special în evidență de prof. Ceaușoglu la lectura suplimentară „Janko muzicantul" de H. Sienkiewicz ; astfel, în funcție de posibilitățile fiecărui elev, ei urmau să facă compuneri pe marginea textului analizat, avînd ca subiect unul din cele propuse de profesor, subiectele crescînd ca dificultate în realizare, după cum urmează :

1) Rezumatul lecturii cu citate ;
2) Caracterizarea personajului literar Janko ;
3) Cine este vinovat de moartea lui Janko ;
4) Explicarea citatului din text „Pace ție, Janko !"

Personalitatea creatoare a profesorilor a dus la dezvoltarea creativității elevilor, fapt de care s-au convins toți cei care au asistat la schimbul de experiență. S-au constatat modalități diferite de formare a deprinderilor intelectuale și afective favorabile dezvoltării spiritului creator al fiecărui elev, a deprinderii de a desfășura o muncă independentă, de a descoperi semnificații și relații noi în textul citat, de a interpreta aceeași informație în cît mai multe feluri, a abilității de a gîndi deductiv, de a desfășura raționamente, de a face asociații, toate acestea ilustrînd ce înseamnă o învățare creativă.

În cadrul activității de redacție desfășurate în cadrul cercului literar, pentru scoaterea unui alt număr al foii literare

realizată de elevii şcolii sub conducerea prof. Ion Secreţeanu, prin decodarea limbajului poetic şi descifrarea sensului poeziilor originale, problematizarea procesului de devenire al cuvîntului în text, elevii au putut ajunge la ceea ce preconiza Einstein : „formarea spiritului pentru a putea gîndi lucruri care nu se învaţă din cărţi". Aşa se face că membrii cercului literar au putut aprecia poeziile originale ale colegei lor, Cristina Racoţi din clasa a IV-a.

Una dintre ele o transcriem mai jos :

E noapte... !
Pe cerul senin
Licuricii Universului
Se joacă.
Şi din iubirea lui
Se naşte un cîntec
Fredonat de stele...
Sînt stele multe
Şi toate strălucesc
Dar una le întrece
E steaua vieţii mele.
Aş vrea s-o prind
Să pun mîna pe ea,
Dar unda cerului senin mi-o ia.
O văd mai mare,
Tot mai mare !
Şi-ncet îşi pierde
Umbra...
E soare. !

Lecţiile ţinute în cadrul schimbului de experienţă şi discuţiile ce le-au urmat au demonstrat că strategiile de predare care fac apel la gîndirea elevilor, dezvoltîndu-le capacitatea de investigaţie, de descoperire prin eforturi intelectuale personale, stimulînd interesul şi curiozitatea lor duc — după cum sublinia şi tov. inspector Ion Dumitru — la educarea caracterului **formativ** al studiului limbii şi literaturii române în şcoală, la formarea tineretului pentru receptarea conştientă a fenomenului literar şi lingvistic.

BUCUREŞTI Modul cum se pot integra mijloacele audio-vizuale într-o oră de limba română ne-a fost oferit de prof. Ion Tănase de la Şcoala generală nr. 85 din Bucureşti, care a colaborat la realizarea lecţiei cu cercetătorul Mihai Cerghez, de la Laboratorul de mijloace de învăţămînt al I.C.P.P. Lecţia despre limba lui Ion Creangă a demonstrat că diapozitivele şi foliile pentru retroproiector folosite se pot şi trebuie să se integreze întregii metodologii a lecţiei, cerinţelor desfăşurării ei conform scopului prestabilit, acela de relevare a specificului limbii şi stilului lui I. Creangă. Profesorul a folosit diapozitive color reprezentînd casa din Humuleşti, interioare ţărăneşti pentru ilustrarea cuvintelor din textul propus analizei, sporind şi prin cromatica variată, randamentul activităţii intelectuale, creînd trăiri afective, facilitînd percepţia vizuală, concentrarea atenţiei şi memorarea.

Imaginile şi-au îndeplinit funcţiile * :

1) de transmitere de noi informaţii ;

2) de demonstraţie sau ilustraţie — crearea unui suport sensibil, concret-senzorial pentru datele verbal-conceptuale, de confirmare a afirmaţiilor profesorului ;

3) de motivaţie — în sensul declanşării unor atitudini emoţionale favorabile receptării celor expuse. Prin folosirea strategiei algoritmice, profesorul a condus întregul proces de cunoaştere a elementelor definitorii stilului lui I. Creangă, pornind de la lexic, particularităţi fonetice, morfologice şi sintactice. Astfel, înlănţuirea şi alternarea diapozitivelor şi a foliilor pentru retroproiector au dus, pe de o parte, la prezentarea unor cunoştinţe constituite şi cu precizie ordonate şi sistematizate de profesor şi, pe de altă parte, la libertatea elevilor de a găsi răspunsuri sau soluţii la problemele ridicate.

După audierea benzii de magnetofon cu lectura expresivă de către actorul Ştefan Ciubotăraşu a textului ales de profesor din „Amintiri din copilărie" de Creangă, s-au proiectat două diapozitive, ce au vizualizat cuvintele **prichici, vatră, horn, şfară, mijoarcă,** apropiind astfel cunoaşterea elevilor de realitatea obiectivă ; apoi o folie pentru retroproiector cu cuvintele **cuptiorul, şfară, părinţească** a impus comentariul fonetic al cuvintelor specifice, prin pronunţie, limbii moldoveneşti. S-au urmărit şi comentat toate aceste cuvinte vizualizate în contextul fragmentului ales ; acesta a fost dictat elevilor la începutul orei, iar în timpul lecţiei a fost reluat parţial prin folii pentru retroproiector, ce subliniau numai anumite elemente de discutat.

Paralel cu „decodarea" limbajului „Amintirilor", cu descoperirea „structurii" frazei lui Creangă, cu descompunerea şi recompunerea ei treptată, descoperind filonul popular al limbii, elementele de sintaxă şi procedeele artistice, specifice autorului analizat, s-a urmărit „decodarea" semnificaţiei textului, s-a scos în relief finalitatea lui, fragmentul păstrîndu-şi astfel întregul lui înţeles prin depăşirea limitelor analizei descriptive a limbii.

Pentru reliefarea specificului limbii şi stilului lui Creangă, profesorul le-a cerut elevilor să înlocuiască cuvintele populare din textul „Amintirilor" cu sinonime din limba literară. S-a ajuns la concluzia că selecţia cuvintelor făcute de scriitor în limba naţională este, prin ea însăşi, un act de creaţie, propriu scriitorului, care-i defineşte astfel, specificitatea, individualitatea stilului şi artei lui, pusă în evidenţă prin intermediul mijloacelor audiovizuale, integrate în mod organic eforturilor de învăţare ale elevilor.

Prof. MAGDALENA VASILESCU

* IOAN CERGHIT, *Strategii de integrare a tehnicilor audio-vizuale în activitatea didactică*, în „Radioteleşcoală" nr. 1—2, 1980.

CONSULTAȚIA ȘI MEDITAȚIA — FORME EFICIENTE DE AJUTORARE A ELEVILOR

Dr. ing. N. I. CERCHEZ
Liceul agroindustrial Miroslava — județul Iași

Problema elevilor rămași în urmă la învățătură capătă dimensiuni cu totul noi și mai profunde pe măsura extinderii duratei învățămîntului general și obligatoriu. **Ea impune o atitudine de înaltă răspundere etică și profesională pentru fiecare cadru didactic, fundamentată pe o competență de specialitate și psihopedagogică desăvîrșită, dublată de o înflăcărată dăruire în spiritul romantismului revoluționar. Piatra de încercare a chemării de dascăl o formează soluționarea problemei elevilor rămași în urmă la învățătură.**

DIMENSIUNILE ȘI CAUZELE FENOMENULUI preocupă atît forurile de cercetare psihologică, pedagogică, sociologică etc., cît și factorii de decizie politică, constituind o problemă importantă a școlii contemporane (5). Rămînerea în urmă la învățătură se poate manifesta atît la clasa I primară, cît și la ultima clasă de liceu, ea poate privi un singur obiect de învățămînt sau pe toate obiectele. Rămînerea în urmă la învățătură, ca și progresul școlar are o componentă cantitativă, cu implacabile aspecte calitative determinate de acumulare. Fenomenul poate fi evident numai la nivel cognitiv, dar devine grav atunci cînd atinge cota afectivității și este periculos cînd macină factorii voliționali, căpătînd întinderi ce cuprind forța intelectuală a omului. Cauzalitatea fenomenului este, de asemenea, variată și complexă. Uneori prevalează potențialul nativ, alteori însă răspunderea revine factorilor mediului educațional, între care școala nu se găsește pe ultimul loc (4, p. 32).

Schițarea succintă a dimensiunilor și cauzalității rămînerii în urmă la învățătură urmărește să sugereze că, în planul practicii școlare, **problema abordată se cere tratată în mod diferențiat, în funcție de vîrsta elevilor, de adîncimea lacunelor, de întinderea lor, ca și de nivelul formației umane la care se manifestă.** Diferențierea trebuie să aibă în vedere, de asemenea, natura și actualitatea cauzelor care au determinat rămînerea în urmă la învățătură. O astfel de abordare a fenomenului impune măsuri ce privesc pe un singur profesor, un timp mai scurt sau mai îndelungat, sau întregul corp profesoral și ceilalți factori educativi, mergînd pînă la un program cuprinzător ce vizează un proces de autentică recuperare.

Prin urmare, **rămînerea în urmă la învățătură trebuie, mai întîi, cunoscută sub multiplele ei aspecte pentru fiecare individualitate în parte.** Apoi se cere determinată frecvența fiecărei categorii în ansamblul populației școlare dintr-o unitate de învățămînt. În raport cu aceste coordonate se va întocmi programul de lichidare a rămînerii în urmă la învățătură, program în cadrul căruia consultațiile și meditațiile ocupă un loc central. Aceste forme de organizare a procesului de învățămînt nu pot avea eficiență luate separat, ci numai integrarea lor într-un ansamblu coherent de măsuri poate contribui la ajutorarea celor rămași în urmă la învățătură.

CONSULTAȚIILE, în sens lexicologic au drept conținut „discuții purtate de cadrele didactice cu elevii... fie asupra unor probleme insuficient înțelese... fie asupra unor teme care interesează pe elevi...“ (9 p. 93). Ca formă de organizare a procesului de învățămînt, consultațiile prezintă implicații mult mai profunde atunci cînd le raportăm la elevii rămași în urmă la învățătură. Ele nu se mai pot mărgini, în cele mai dese cazuri, la „discuții“ și nici nu au în vedere probleme „insuficient înțelese“, și cu atît mai puțin „teme care interesează“. Teh-

nologia consultațiilor pentru lichidarea rămînerii în urmă la învățătură presupune următoarele momente organizatorice : **determinarea nivelului inițial de pregătire a elevilor, stabilirea raportului dintre lacunele în pregătire și programa școlară a clasei date, organizarea grupelor de elevi după frecvența categoriilor de lacune, alcătuirea programului consultațiilor, realizarea programului de consultații.**

Determinarea nivelului inițial de pregătire a elevilor este obligatorie la începutul fiecărui an școlar, pentru fiecare obiect de învățămînt. În practica școlară tradițională un asemenea moment avea caracteristicile unei preocupări de suprafață, care putea să asigure o impresie oarecare asupra profesorului. Astăzi însă apare necesară o evaluare cît mai riguroasă a nivelului inițial de pregătire. Pe baza cunoașterii cît mai temeinice a volumului și structurii cunoștințelor elevilor, pot fi determinate lacunele în pregătire, mărimea și aspectele acestora.

Nivelul inițial de pregătire se cere cunoscut pentru fiecare obiect de studiu, indiferent că acesta prezintă continuitate sau nu de la o clasă la alta. Pentru obiectele ce au continuitate, determinarea nivelului inițial trebuie să aibă la bază programa de învățămînt a clasei precedente. Metodele de determinare sînt variate, cea mai ușor de aplicat în cadrul unei școli este „metoda standard" (1, p. 25 ; 2, p. 42).

Stabilirea raportului dintre lacunele în pregătire și programa școlară a anului de studiu este un moment important în definirea conținutului consultațiilor (3, p. 11).

Chestionarul care se întocmește în vederea determinării nivelului inițial are în vedere încă de la început acele aspecte ale pregătirii ce condiționează progresul școlar în etapa ce urmează. Problemele ce formează conținutul chestionarului se selectează mai cu seamă pe baza acestor cerințe. Capacitatea unui profesor de a „testa" momentele de rezistență ale formației școlare, în raport cu cerințele programei ce urmează a fi parcursă, constituie atribut esențial de profesionalitate. Nu o formație enciclopedică interesează, ci acele structuri pe care trebuie să se clădească în continuare edificiul personalității elevului. Or asemenea aspecte au caracteristici concrete și strict diferite de la un obiect de învățămînt la altul.

Sînt situații cînd, cu disperare, unii profesori constată că baza de pornire în abordarea unei noi programe este aproape de cota zero. Reacția în aceste situații este foarte diferită după experiența dascălului și după spiritul lui de răspundere. Adesea unii se mărginesc a arunca răspunderea pe alții. Și atît ! Dar viața nu iartă : peste 2—3 ani de pregătire se constată că, în asemenea cazuri, elevii nu au progresat cu nimic nici sub mîna profesorului acuzator. Un dascăl valoros este acela care asigură progresul școlar în orice condiții, deci chiar și atunci cînd trebuie să rectifice unele elemente ale fundației sau să o clădească din nou.

ORGANIZAREA GRUPELOR DE ELEVI este un moment important în desfășurarea consultațiilor. Uneori sînt adunați elevii unui an de studiu la un loc și se lucrează cu ei pe baza unei tematici. Desigur, este comod astfel : în mulțimea nediferențiată de elevi întotdeauna se vor găsi unii care vor răspunde la o chestiune, deși vor tăcea la toate celelalte. Se creează astfel iluzia falsă că elevii s-au pregătit, au progresat. În realitate însă o asemenea practică duce la sentimentul inutilității, sentiment ce stăpînește puternic pe elevi. Ei nu găsesc la oră tocmai ceea ce îi interesează pe fiecare, pierzîndu-și timpul cu aspecte prea bine înțelese de unii.

Consultațiile trebuie să aibă la bază o diferențiere foarte temeinică a elevilor, constituindu-se grupe cît mai omogene după natura, mărimea și întinderea lacunelor în formația școlară pe care le numim „grupe de interes". Se înțelege că asemenea grupe nu pot avea aceeași structură pentru toate obiectele de învățămînt. Fiecare grupă trebuie să corespundă unei anumite cote a nivelului de pregătire și să valorifice un cerc precis al factorilor de interes, pe care elevii trebuie să-i înțeleagă în mod clar. Trebuie să recunoaștem că este mult mai greu de lucrat pe baza grupelor de interes : se consumă foarte mult timp, programul școlar capătă determinante de eficiență ce pot fi măsurate, controlul este riguros pe toate planurile (7).

Programul consultațiilor devine un element hotărîtor al eficienței lor. Se înțelege că organizarea colectivului de elevi pe grupe de interes omogene obligă ca programul consultațiilor să ocupe o parte din timpul liber al elevilor. Numărul orelor de consultație diferă de la o grupă la alta.

Mai numeroase sau mai puține, orele de consultație destinate elevilor rămași în urmă la învățătură trebuie să aibă un plan tematic diferențiat de la o grupă la alta și **eșalonat în timp,** asemănător cu planul calendaristic de parcurgere a programei de învățămînt. De asemenea, **consultațiile se cer minuțios pregătite de profesor.** Chiar și un profesor cu bogată experiență trebuie să aibă planuri ale lecțiilor pentru orele de consultație, planuri ce vor fi diferite după caracteristicile grupei de elevi pentru care sînt destinate.

DESFĂȘURAREA CONSULTAȚIILOR cu elevii rămași în urmă la învățătură capătă caracteristici ale unor veritabile lecții. Adesea unii numesc asemenea consultații „lecții suplimentare", ceea ce corespunde adevărului. Dar spre deosebire de lecțiile obișnuite, la care participă întreaga clasă, în cazul consultațiilor participă numai o grupă, care poate cuprinde elevi dintr-o singură clasă sau din mai multe, dar care au același centru de interes.

Durata consultațiilor trebuie să ajungă la cel mult 2 ore consecutive într-o zi și să nu fie mai scurtă de 1 1/2 ore. Esențială la lecțiile suplimentare este participarea activă a elevilor. Trebuie organizate aplicații, dezbateri etc. care să antreneze pe fiecare elev.

În grupa omogenă elevul trebuie permanent antrenat în realizarea sarcinii și continuu pus în fața cerințelor de progres cu care să se măsoare singur. Trebuie extinse metodele de autoconducere, de autocontrol și autoapreciere, cu garanția succesului în devenirea elevilor. Rezultatul cel mai important al consultațiilor trebuie să fie nu atît un volum de cunoștințe, cît mai cu seamă formarea deprinderilor de muncă intelectuală. Fără acest instrument, elevul rămas în urmă la învățătură se află mereu în pericol de a nu depăși situația creată.

MEDITAȚIILE sînt o formă de activitate instructiv-educativă cu un rol hotărîtor în lichidarea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor. Consultațiile, oricît de temeinic ar fi desfășurate, nu pot avea rezultatele scontate decît atunci cînd sînt dublate de o preocupare intensă pentru meditația elevilor.

Rolul meditațiilor organizate este multiplu: mobilizează resursele de muncă ale elevilor, antrenează facultățile intelectuale, creează un stil de muncă intelectuală, asigură un progres școlar la nivelul potențialului fiecărei individualități etc. Toate aceste funcții ce revin orelor de meditație pot fi ridicate la cote înalte de eficiență numai dacă sînt temeinic organizate. Astfel timpul destinat meditațiilor nu numai că devine o vreme pierdută inutil, dar lasă urme adînci asupra formației personalității elevilor, a sistemului lor nervos, a capacității lor de muncă etc.

Hotărîtoare pentru reușita meditațiilor sînt trei momente: condițiile de desfășurare, forma de organizare și factorii de îndrumare. Fiecare din aceste momente are o însemnătate proprie, dar interacțiunea lor strînsă condiționează eficiența.

CONDIȚIILE DE MEDITAȚIE cuprind toate elementele mediului fizic, social și intelectual, care influențează capacitatea și productivitatea muncii de pregătire a elevilor. Fără a le conferi valoarea absolută totuși trebuie să recunoaștem că, dacă istoria a înregistrat nume de savanți ce s-au pregătit ca elevi în condiții deosebit de parcimonioase, pentru masa de oameni obișnuiți factorii mediului au un rol, adesea, hotărîtor în procesul devenirii. Rămînerea în urmă la învățătură se datorează, nu în puține cazuri, tocmai condițiilor de desfășurare a meditațiilor.

Mediul fizic este important pentru succesul muncii intelectuale a elevilor. Dacă elevul este alimentat rațional sau nu, dacă trăiește și muncește într-un spațiu normal încălzit, iluminat, aerisit sau nu, dacă se află într-un spațiu adecvat, cu elemente de estetică ergonomică sau nu etc., toate concură în măsură variată și cu intensități diferite asupra rezultatelor muncii de pregătire. Adesea educatorii privesc asemenea aspecte ca fiind în afara atribuțiilor lor, ele raportîndu-se la factori ce nu reclamă o calificare înaltă. Este o optică eronată. Educația trebuie să înceapă de la constituirea, întreținerea și dezvoltarea mediului fizic, a valențelor lui formative. Desigur, numai aceste elemente nu sînt suficiente, dar fără ele nu poate fi vorba de un mediu optim pentru munca elevilor, mai ales a celor rămași în urmă la învățătură.

Mediul social de pregătire este format, pentru elevii din internate, de colegii lor, iar pentru cei externi din mediul de familie în care trăiesc și muncesc. Internatul asigură condiții obiective de control și influențare eficientă a factorilor sociali ai valorificării orelor de meditație. De aceea, chiar **și pentru elevii externi este indicat a fi organizată meditația în condiții de semiinternat.** În cadrul sălilor pentru meditație, elevii se află în raporturi variate, care, dacă nu sînt dirijate, pot crea o atmosferă contrară cerințelor de studiu pentru orice elev, dar mai cu seamă pentru cei rămași în urmă la învățătură. Educatorii au un rol hotărîtor pentru asigurarea atmosferei optime în vederea valorificării intensive și maximale a timpului destinat orelor de meditație.

Munca de lichidare a rămînerii în urmă la învățătură presupune un efort intelectual considerabil. Grija pentru condițiile de realizare a efortului intelectual constituie o îndatorire esențială a educatorului. Programul meditațiilor, posibilitatea de individualizare a ritmului de învățătură, succesiunea etapelor în munca de pregătire a lecțiilor etc. sînt tot atîtea pîrghii în mîna educatorului pentru a crea mediul intelectual optim pentru lichidarea rămînerii în urmă la învățătură.

FORMA DE ORGANIZARE A MEDITAȚIILOR în planul concret al vieții școlare este influențată precumpănitor de spațiul de școlarizare, de forma, mărimea și intensitatea folosirii acestuia. Neîndoielnic că asemenea aspecte au un rol hotărîtor.

Dar **organizarea meditațiilor trebuie să aibă în vedere obiective instructiv-educative precise.** Timpul de meditație nu este un timp al elevului ce nu-l privește pe profesor. Din contra, dacă elevul nu este pregătit pentru lecție înseamnează că meditația nu a fost competent și riguros controlată și îndrumată, condițiile de desfășurare nu au fost asigurate.

În organizarea meditațiilor, mai ales în școlile cu internat, clasa de elevi se confundă cu grupa de meditație, iar sala de clasă cu sala de meditație. O asemenea formă de organizare a meditațiilor are avantajul că nu reclamă spații speciale de pregătire. De asemenea este simplă și ușor de aplicat. Rezultatele însă sînt limitate, fiind epuizate rapid posibilitățile de influențare a progresului școlar al unui elev.

Lichidarea rămînerii în urmă la învățătură obligă la constituirea „grupelor de meditație", care, în mare, trebuie să se suprapună cu „grupele de interes". Pentru fiecare grupă de meditație trebuie asigurate condiții specifice, care să se reflecte în spațiu de lucru ca și în elementele mediului intelectual. Practica așa-ziselor „grupe de întrajutorare" (foarte comode pentru unii educatori atîta vreme cît lasă totul pe seama unor elevi mai destoinici) nu poate constitui un sistem de lichidare a rămînerii în urmă la învățătură. Ceea ce a dus la situația unui elev de a fi „rămas în urmă" nu-i numai lipsa unor cunoștințe. Acesta-i aspectul de suprafață. „Rămînerea în urmă" are aspecte mai adînci și mai greu de sesizat, între care lipsa deprinderilor de muncă intelectuală și a exercițiului mintal constituie frecvente stări de fapt. Or lichidarea lor presupune efort organizat sistematic și continuu din partea fiecărui subiect în parte.

Factorii de îndrumare a meditațiilor uneori sînt restrînși la pedagogi. Lichidarea rămînerii în urmă la învățătură însă nu poate fi asigurată numai prin îndrumarea meditațiilor de către pedagogi. **Este necesară polarizarea efortului profesorilor diriginți, a profesorilor de serviciu pe școală, a fiecărui profesor de specialitate. Este vorba de a concentra aportul tuturor factorilor educativi pentru lichidarea rămînerii în urmă la învățătură într-o școală anumită.**

Pentru a da sens unitar acțiunii atîtor forțe este necesară o organizare temeinică a activității de lichidare a rămînerii în urmă la învățătură a elevilor. În acest scop, se impun măsuri concrete pentru fiecare din factorii implicați și o îndrumare permanentă a efortului lor.

CONCLUZIILE care se desprind din prezentarea succintă a consultațiilor și meditațiilor, ca pîrghii pentru lichidarea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor pot fi rezumate astfel:

1. Rămînerea în urmă la învățătură a elevilor este un fenomen educațional complex, condiționat de numeroși factori și care are o însemnătate deosebită, mai cu seamă în condițiile generalizării învățămîntului liceal. **Piatra de încercare a măiestriei pedagogice o constituie lichidarea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor.**

2. Consultațiile constituie un mijloc important pentru lichidarea rămînerii în urmă la învățătură. În acest scop este necesară:

— determinarea nivelului inițial de pregătire al elevului;

— raportarea lacunelor în pregătire la cerințele programei școlare a anului de învățămînt dat;

— organizarea grupelor de interes dintre elevii rămași în urmă la învățătură;

— pregătirea temeinică a profesorului pentru orele de consultație;

— ridicarea consultațiilor la nivelul lecțiilor suplimentare, cu o sporită pondere participativă a elevilor.

3. Meditațiile sînt o formă de activitate instructiv-educativă hotărîtoare pentru lichidarea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor. Pentru ridicarea eficienței lor se impun următoarele cerințe:

— preocupare susținută pentru condițiile fizice, sociale și intelectuale ale orelor de meditație;

— constituirea grupelor de meditație pe structura grupelor de interes, asigurînd un program riguros de valorificare a potențialului fiecărei individualități;

— organizarea efortului concentrat al tuturor factorilor educaționali din școală pentru ridicarea eficienței orelor de meditație.

BIBLIOGRAFIE

1. Cerchez, N., Trandafir, Il., Trandafir, M., *Standardizarea notării și evaluarea randamentului școlar*, revista „Înv. liceal și tehnic-profesional", nr. 8, 1975.
2. Cerchez, N. Cerchez, C., *Contribuții la standardizarea evaluării progresului școlar*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1976.
3. Filipescu Valentina, *Raportul plan de învățămînt-programă-manual*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1980.
4. Ghivirigă Luminița, *Elevii „de mijloc"*, revista „Înv. liceal și tehnic-profesional", nr. 1, 1980.
5. Gilly, M., *Elev bun — elev slab*, E.D.P., București, 1976.
6. Muster, D., *Tehnica elaborării testelor docimologice*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1974.
7. Neacșu, I., *Motivație și învățare*, E.D.P., București, 1978.
8. Triteanu, R. Stela, *Meditație*, Dicționarul de pedagogie, E.D.P., București, 1979.
9. Țircovnicu, V., Șulea-Firu, Il., Iacomi, Fl., *Consultație*, Dicționarul de pedagogie, E.D.P., București, 1979.

DIDACTOGENIA ÎN ȘCOALĂ
Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățămînt

Lector univ. dr. **ROMEO POENARU**
Universitatea din Timișoara

Raţiunea de a fi a profesorului este aceea de a educa, de a sfătui, de a forma. Pare astfel paradoxal faptul că vorbind despre exigenţele profesiunii didactice aducem în discuţie un aspect al realităţii educative, care o poate transforma în contrariul scopului său, anume acela de a fi dăunătorul celor educaţi.

Este vorba de aşa-numitele **didactogenii,** de la cuvîntul grecesc **didacteon** care înseamnă cel care învaţă pe altul. În literatura de specialitate termenul a fost introdus de către psihologul K. I. Platonov [1]. El a fost luat în analogie cu cel de iatrogenie, ce provine de la cuvintele greceşti **iatros** care înseamnă medic şi **genao, genan** care înseamnă a face, a produce, termen întîlnit în medicină.

IN MEDICINA PRIN ACESTA SE DEFINESC în mod curent acele boli provocate de către medic prin modul cum acesta practică anamneza, examenul bolnavului şi prin felul cum aplică tratamentul ; în sens larg — **ansamblul consecinţelor negative ce le poate avea actul medical** (inclusiv ale condiţiilor şi ambianţei în care se află bolnavul în timpul actului medical), **al efectelor nedorite, necunoscute sau neprevăzute ale actului medical** (sublinierile autorului) [2].

În ce priveşte sfera didactico-educativă, traumele, leziunile sau tulburările provocate de acţiunea celor care fac educaţie deşi ele descriu o neplăcută şi nedorită realitate, acestea nu au făcut obiectul preocupărilor de studiu al multor specialişti.

Cei mai mulţi dintre cercetători, de regulă autorii de manuale de pedagogie, nu recunosc direct existenţa unei asemenea probleme, ci amintesc oarecum de existenţa ei, atunci cînd vorbesc de comportamentele negative ale profesorilor. Ei recomandă evitarea lor, dar prin aceasta problema e numai expediată.

Ca urmare, ni se pare firesc şi necesar a pune în discuţie următoarele aspecte ale problemei ridicate : **Este oare potrivit să acceptăm** (şi să discutăm) **posibilitatea săvîrşirii unor greşeli, sigur neintenţionate, de către cadrele didactice ?** Nu ar duce aceasta la scăderea prestigiului autorului ei ? Nu ar dăuna, prin urmare, aceasta autorităţii profesorului ?

„Un om de ispravă — arată François Percy — trebuie să-şi mărturisească şi greşelile ; ba mai mult, deşi aceasta i-ar afecta amorul propriu, el are obligaţia să-şi mărturisească public erorile, pentru a servi astfel la instruirea celorlalţi şi la liniştirea conştiinţei lui", iar Jean-Louis Petit susţine că acestea nu sînt decît greşeli cînd ai curajul să le publici, dar ele devin crime cînd orgoliul te determină să le ascunzi [3].

Sublinierile de mai sus considerăm a fi un argument în plus, care vine în sprijinul necesităţii discutării aspectelor enunţate.

În acest sens profesorul cehoslovac Josef Stefanovici, ocupîndu-se de tactul pedagogic, menţionează ca atare o serie de greşeli datorate profesorului. Fără a merge însă pînă la rădăcina cauzelor, Josef Stefanovici în lucrarea sa, în baza unor date culese de la elevi şi profesori, deseori numai pe baza unor chestionare, evidenţiază o serie de greşeli ale profesorilor, pe care autorul le pune în legătură cu lipsa de tact pedagogic al acestuia [4]. La fel procedează, de astă dată pe bază de observaţie, la noi, profesorul Dumitru Theodosiu. În lucrările sale, recent reeditate, **Mai aproape de elevi** şi **Şcolare** el semnalează unele greşeli ale profesorilor, ale căror cauze se află, după părerea autorului, în lipsa unei atitudini calde, pline de omenie şi respect ale educatorilor faţă de elevi [5].

---

[1] ION STRĂCHINARU, *Didactogenie,* (în) *Dicţionar de pedagogie contemporană,* Editura enciclopedică română, Bucureşti, 1969, p. 83.
[2] BENONE DUŢESCU, *Etos în medicină,* Editura medicală Bucureşti, 1979, p. 129.
[3] ROMEO POENARU, *Profesiunea didactică oglindită în reflecţii, cugetări şi maxime,* (Deontologie didactică), manuscris.
[4] JOSEF STEFANOVICI, *Psihologia tactului pedagogic al profesorului,* E.D.P., Bucureşti, 1979 (trad. din lb. slovacă).
[5] DUMITRU THEODOSIU, *Şcolare,* E.D.P., Bucureşti, p. 61—94.

ÎNTRE PRIMII LA NOI CARE STUDIAZĂ CU ATENȚIE GREȘELILE EDUCATIVE ALE PROFESORILOR, ca și influența acestora asupra elevilor este doctorul Mihai Peteanu. El insistă îndeosebi asupra aspectelor neuropsihice ale fenomenului. În 1961 în studiul „Manifestări nevrotice la copii legate de greșeli de educație" arată că educatorii prin atitudinea lor necontrolată și greșită pot crea condiții pentru apariția nevrozelor la copii [6]. În 1963 semnalează un caz de mutism electiv la un copil de vîrstă preșcolară determinat de greșeli educative săvîrșite în grădiniță și familie. Cuvintele rostite din nepricepere sau din lipsă de control suficient de educatoare „— Mă, spune cum te cheamă? Nu știi vorbi, ești mut?" **care au dat naștere în rîndul** copiilor poreclei „Mutu" și mai departe au dus la mutism electiv, au avut rol traumatizant somatopsihic [7]. Trei ani mai tîrziu același autor într-un articol cu titlul „Importanța cunoașterii și prevenirii didactogeniilor la elevi" ajunge la concluzia că „devierile patologice mai durabile de la dezvoltarea normală neuropsihică cele mai frecvente sînt așa-numitele nevroze școlare sau didactogenii, apărute la elevi în procesul de învățămînt și cauzate de greșeli educative comise de cadrele didactice sau părinți" [8]. Cum nu întotdeauna educatorii sînt conștienți de greșelile pe care le fac și nici de consecințele lor vătămătoare, autorul atrage atenția asupra necesității mobilizării eforturilor în vederea combaterii și prevenirii lor. Se observă, deci, la Mihai Peteanu, în stăruitoarele sale intervenții că acesta are în vedere, mai ales, consecințele de natură medicală ale fenomenului [9].

În 1969 am încercat să justificăm existența acestor aspecte în practica educativă școlară curentă și să discutăm didactogenia legată de realizarea incorectă a orientării școlare și profesionale [10]. Tot aici am insistat asupra necesității cunoașterii sferei de acțiune a greșelilor educative prin includerea în spațiul celor ce o pot determina și a părinților (educatori în sens larg), despre care, în treacăt, amintește și Mihai Peteanu.

În același timp Ion Străchinaru în „Dicționar de pedagogie contemporană" definește didactogenia drept o stare morbidă de tip reactiv, întîlnită la unii școlari ca urmare a greșelilor didactice ale educatorilor (învățători, profesori, părinți), care nu constituie rezultatul unei acțiuni intenționate din partea pedagogilor, ci consecința unor gesturi, cuvinte, atitudini insuficient controlate în raporturile cu elevii. Ea se caracterizează prin modificări la nivelul proceselor nervoase superioare, însoțite cel mai adesea de anxietate și depresiune, favorizînd astfel fenomenul de dezadaptare școlară [11]. Se observă la Ion Străchinaru tendința de a defini cuprinzător acest fenomen, atît sub aspectul cauzelor cît și al consecințelor. Din păcate, după știința noastră, nu se mai ocupă în alte lucrări de această problemă. Este definiția pe care o găsim cea mai potrivită și cuprinzătoare și nu putem decît să regretăm că Dicționarul de pedagogie din 1979 nu numai că n-o preia, dar nici nu amintește termenul.

O DIDACTOGENIE POATE FI DECI PROVOCATĂ de o serie de diverse acte, gesturi, cuvinte, atitudini ale educatorilor. Pot da naștere unor didactogenii o serie de acte ale profesorilor cauzate de necunoașterea de către aceștia a motivelor care-i determină pe elevi să săvîrșească anumite abateri, mai ales atunci cînd profesorul are tendința să vadă în abaterile elevilor întotdeauna o rea intenție; practicarea abuzivă a unor măsuri disciplinare cu caracter negativ sau a unor măsuri neregulamentare precum bătaia, privarea de libertate; examinarea incorectă mai ales prin crearea unei atmosfere încordate, de teamă; atitudinea dictatorială manifestată prin înăbușirea și respingerea părerilor elevilor; discreditarea elevilor în fața celorlalți profesori sau a părinților; insuficienta solicitare a copilului pentru punerea lui în contact cu lumea înconjurătoare sau dimpotrivă solicitarea masivă, ce depășește posibilitățile sale de cunoaștere a mediului; ignorarea sau invers supraevaluarea rezultatelor reale ale activității elevilor, rezolvarea indiscretă a problemelor personale ale elevilor; atitudinea șablonardă față de elevi, tendința de a-i trata uniform și lista ar putea continua. Ar fi chiar util să se alcătuiască o listă mai largă a cauzelor care pot produce traume didactogene. Cunoașterea acestora poate orienta activitatea și direcționa lupta împotriva lor. Trebuie menționat că aceste cauze devin didactogenii numai atunci cînd prin acțiunea profesorilor produc elevilor traume de diverse naturi.

După rolul pe care educatorul îl are în determinarea lor, aceste greșeli pot fi grupate în **directe** și **indirecte**. Astfel didactogenia descrisă de Mihai Peteanu este directă, deoarece rolul principal în declanșarea ei îl are cadrul didactic. Indirecte pot fi considerate acele didacto-

---

[6] MIHAI PETEANU, *Manifestări nevrotice la copii legate de greșeli de educație*, (în) *Probleme de defectologie și psihologie*, vol. II, E.D.P., București, 1961.

[7] MIHAI PETEANU, *Un caz de mutism electiv la un copil de vîrstă preșcolară determinat de greșeli educative*, (în) *Probleme de defectologie, vol. V*, E.D.P., Buc., 1963.

[8] MIHAI PETEANU, O. DIACONESCU, GH. BOB, *Importanța cunoașterii și prevenirii didactogeniilor la elevi*, (în) *Probleme de defectologie*, vol. E.D.P., București, 1966, p. 316.

[9] Să se vadă și MIHAI PETEANU, *Urmări ale lipsei de tact pedagogic*, „Tribuna școlii", 1971, an. I, nr. 15, 17 septembrie.

[10] ROMEO POENARU, IOAN MĂRUIA, *„Rușinea" și „mîndria" familiei. Greșeli educative*, revista Colocvii despre școală, familie și societate", 1969, nr. 1, ianuarie.

[11] ION STRĂCHINARU, loc. cit.

genii la a căror apariție profesorul are un rol cu totul redus. Între acestea am menționa, de exemplu, frica de școală, didactogenie la apariția căreia, de regulă, participă alți factori.

După gama afecțiunilor al căror izvor stă în neînțelegerea locului, a rolului și a răspunderii educatorului, ea poate avea consecințe de natură predominant **medicală** (au fost descrise cazuri de laringită cronică, afecțiuni ale funcționării inimii sau tubului digestiv), **psihologică** (surmenaj, astenie ș.a.), **pedagogică** (tulburări de conduită, dezadaptare școlară, rămînere în urmă la învățătură etc.).

INDIFERENT DE FORMA SAU GAMA MANIFESTĂRILOR ei, didactogenia este deopotrivă de primejdioasă pentru elev și părinții acestuia și compromițătoare pentru educator. Sub primul aspect, copilul se poate depărta de școală, poate rămîne în urmă la învățătură, poate dobîndi temporar sau rămîne cu traume grave de natură psihică sau morală.

Trebuie arătat că evoluția ca și durata unei didactogenii poate depinde și de elev, de particularitățile ființei sale. La unii, uneori ea persistă și lasă traume evidente, după cum, alteori, la alții, cu timpul, ea se poate consuma, stinge, situație după care elevul își găsește echilibrul, integrîndu-se în colectivitate. Sub celălalt aspect, în relația profesor-elevi, prestigiul și autoritatea dascălului descrește pînă la compromiterea sau anularea lor.

Un capitol important în cadrul discuțiilor care se poartă în jurul acestui fenomen s-ar putea referi, în sfîrșit, la munca de cunoaștere și prevenire a acestora.

În didactogenia ce ne interesează și de care ne ocupăm noi aici, cea datorată cadrelor didactice, distingem o componentă științifico-metodică și una de natură deontologică. Sub raport științifico-metodic ea își are explicația în faptul că **profesorul nu stăpînește teoria și tehnica psihopedagogică, și în special metodele și procedeele de observare, cunoaștere, instruire și educare a elevilor.** În ordinea eticii profesiunii didactice, profesorul nu își cunoaște obligațiile profesionale și nu face nici un efort de îmbogățire sau reîmprospătare a cunoștințelor necesare practicării activității didactice. În consecință îndeplinirea datoriilor ca și prestigiul funcției sale stau sub semnul întrebării, căci **profesorul nu trebuie să fie niciodată mulțumit cu ceea ce știe.**

Este greu de presupus că prin măsuri de ordin administrativ sau chiar prin cuvinte frumoase, aceste greșeli se vor împuțina sau vor dispare. De aceea este nevoie de o serie lungă și variată de mijloace pentru a le elimina din activitatea didactică. Sînt astfel de reținut recomandările care se fac pentru îmbunătățirea pregătirii metodico-pedagogice a cadrelor didactice, introducerea în formația profesională a studenților a unor asemenea cunoștințe, alături de cele de natură deontologică. După cum, în cadrul cursurilor de perfecționare, prezentarea și discutarea unor cazuri de frecvente didactogenii nu ar trebui să lipsească. Discutarea lor ar urma să vizeze interesul colectiv și nu denigrarea unor colegi sau instituții, să aibă deci un pronunțat caracter educativ.

Și nu în ultimul rînd trebuie ca fiecare dintre profesori să fie sensibilizați asupra existenței acestora în activitate. Cunoașterea, eventual recunoașterea și evitarea acestora în propria activitate fiind o obligație elementară de natură profesională ce cade sub incidența normelor de ordin deontologic. Astfel, aceste fapte, regretabile dar reale în activitatea cadrelor didactice, bine și corect înțelese de către toți slujitorii școlii vor putea fi eliminate.

Educația în familie*

Nivelul de cultură și civilizație la care a ajuns poporul nostru face posibile realizarea la un nivel superior a funcțiilor educative ale familiei, sporirea contribuției acesteia la integrarea socială a noilor generații prin transmiterea și asimilarea valorilor sociale fundamentale. În consens cu transformările profunde din societate, schimbările intervenite în structurile și funcțiile familiei românești fac necesar și posibil efortul de a investiga științific funcțiile educative ale familiei și de a evidenția unele direcții de optimizare a acestora. Adresîndu-se tuturor educatorilor și, deci, și părinților, lucrarea pe care o prezentăm își precizează cu claritate premisele și opțiunile teoretico-metodologice: „acțiunea educativă la nivelul familiei trebuie să devină din spontană conștientă, din întîmplătoare permanentă, din tradițională intenționată, din intuitivă științifică" (p. 20).

Autoarea evidențiază, pe baza unor observații sistematice și a cercetărilor întreprinse în rîndul unor categorii de părinți, educatori și copii, unele constatări și tendințe semnificative privind: necesitatea ponderii afectivității și autorității în climatul familial; realizarea specifică și convergentă a rolurilor parentale; influența interrelațiilor familiale asupra formării personalității copilului. În acest sens este propusă o clasificare a cauzelor care determină stări conflictuale și dificultăți în educație: cauze care țin de deficiențele părinților și care împiedică comunicarea copilului cu părintele (lipsa de afecțiune, nervozitatea, agresivitatea, lipsa de interes, lipsa de echitate în relația cu capilul); cauze care țin de relațiile dintre membrii familiei; cauze care țin de educația și gradul de cultură al părinților. Concluziile desprinse din aceste cercetări constatative — majoritatea pertinente și semnificative, unele însă cu tentă exclusivistă („dacă de la mama sa copilul așteaptă dragostea, de la tatăl său așteaptă autoritatea") — sînt folosite pentru elaborarea unor adevărate îndrumări metodice prezentate sistematic în capitolul *Metodica educației în fami-*

(continuare în pag. 57)

* Emilia Bătrînu, *Educația în familie*, Editura politică, București, 1980.

PROFESORUL STANCIU STOIAN — octogenar

Conf. dr. ION GH. STANCIU

În acest an, la 20 septembrie, profesorul Stanciu Stoian va atinge venerabila vîrstă de 80 de ani. Este un fericit prilej ca, odată cu urările și gîndurile bune ce-i vor fi adresate, să ne aplecăm încă o dată asupra operei și activității sale, spre a-i surprinde semnificația și a releva notele originale; ne vom bucura astfel nu numai pentru cele opt decenii de viață, ci și pentru puterea de creație a acestei vieți, pentru devotamentul cu care a fost slujit procesul de perfecționare, democratizare și transformare revoluționară a școlii românești.

Profesorul Stanciu Stoian s-a afirmat în mișcarea pedagogică din țara noastră în primii ani ai deceniului al patrulea, cînd, în planul teoriei educației, tendințele noi, dominate de spiritul „școlii active", cîștigau tot mai mult teren în confruntarea lor cu „vechea pedagogie". Noile tendințe își propuneau, mai ales, să construiască teoria pedagogică și să întemeieze activitatea instructiv-educativă pe cunoașterea particularităților fizice și psihice ale copilului. Ideea unei școli „axată pe copil" a întrunit numeroase adeziuni, depășind limitele unei pure teorii și pătrunzînd, cu destulă putere, mai ales în practica școlii primare.

Alături de pedagogia filosofică — cu o mai veche tradiție în cultura românească — se contura deci o altă direcție, care își întemeia analiza fenomenului educației pe cercetările psihologice, efectuate uneori prin metode experimentale.

Către sfîrșitul deceniului al treilea și începutul celui de-al patrulea deceniu, în țara noastră începuse să se afirme școala sociologică de la București de sub conducerea lui Dimitrie Gusti. Tînărul Stanciu Stoian este cîștigat de perspectiva pe care sociologia o oferea interpretării fenomenului educației. Dacă pedagogia care punea pe prim-plan copilul subaprecia cerințele societății, dînd educației o explicație preponderent psihologică, pedagogia care-și extrăgea argumentele din cercetările cu caracter sociologic considera fenomenul educației ca fiind de natură socială. Deși vizează fiecare ființă umană în parte, educația — potrivit acestei concepții — nu-și are punctul de pornire în copil, ci în exigențele sociale. Elementul esențial al educației îl constituie scopul, iar acesta este impus de societate. Se afirmă, așadar, o altă modalitate de științifizare a pedagogiei, pornindu-se de la analiza, din perspectivă sociologică, a fenomenului educației, în strînsă relație cu alte fenomene sociale.

În concepția tînărului Stanciu Stoian o astfel de perspectivă nu ducea nicidecum la nesocotirea individualității copilului. Dimpotrivă, oferea condiția fundamentală pentru o reală cunoaștere a acestuia, întrucît particularitățile sale nu pot fi desprinse de mediul în care trăiește. Întemeindu-se pe această înțelegere a relației dintre societate și ființa umană, Stanciu Stoian formulează principiul localismului educativ (cf. DIN PROBLEMELE LOCALISMULUI EDUCATIV, 1931), prin care propune ca școala — școala primară în special — să pornească de la realitatea cunoscută de copii, de la localitatea sau regiunea în care trăiesc, realizîndu-se o integrare activă a acestora la viața reală, concretă. Pe de altă parte, localismul educativ este considerat de Stanciu Stoian ca „un coro-

lar al principiului intuiției", întrucît oferă copilului posibilitatea de a-și întemeia instrucția pe perceperea nemijlocită a obiectelor și fenomenelor, a acelora în mijlocul cărora s-a născut și trăiește.

Principiul localismului educativ era și un răspuns la mult discutata problemă — în acea perioadă — a specificului educației în lumea satelor. Spre deosebire de alți teoreticieni ai educației care legau viitorul națiunii române de conservarea tradițiilor lumii rurale, Stanciu Stoian aspira spre un sat modern, care nu se sfia de contactul cu civilizația lumii urbane. Problema educației în viața satului este reluată într-o altă lucrare a sa — SOCIOLOGIA ȘI PEDAGOGIA SATULUI (1943).

Menținîndu-se uneori în limitele ideilor promovate în cele mai multe din lucrările de filosofie și sociologia culturii (am în vedere, mai ales, teza după care progresul satului se realizează prin cultură, în special prin școală), Stanciu Stoian aducea, în plină perioadă de dictatură militară-fascistă, idei sociologice ce-și aveau izvorul în operele clasicilor socialismului științific.

SOCIOLOGIA ȘI PEDAGOGIA SATULUI încerca să ofere — după aproximativ patru decenii de la soluția preconizată de Haret — o nouă cale de rezolvare a problemei satului românesc. Se păstra școlii vechea ei menire de educare și instruire a tinerei generații, propunîndu-se însă extinderea și înălțarea pe o treaptă superioară a formelor instituționale de ridicare culturală și pregătire practică a țăranului adult, pe baza cărora să i se poată forma gîndirea economică și să se facă din el un om capabil să recepteze valorile spirituale și materiale ale epocii, să se adapteze civilizației moderne.

Pentru cei avizați, pentru cei cărora textele principale ale clasicilor marxism-leninismului nu le erau străine, orientarea politică de stînga a profesorului Stanciu Stoian era evidentă atît în scrierea sa din 1942 — PROBLEME DE IERI ȘI DE AZI ALE PEDAGOGIEI ROMÂNEȘTI *— cît și, mai ales, în aceea la care m-am referit —* SOCIOLOGIA ȘI PEDAGOGIA SATULUI.

Îndată după actul revoluționar de la 23 august 1944, Stanciu Stoian s-a remarcat printr-o neobosită activitate, pe deplin integrată luptei forțelor sociale revoluționare. În primii ani ai revoluției, ani de puternice confruntări sociale, profesorul Stanciu Stoian a organizat și condus Societatea culturală și pedagogică „Școala nouă" și revista cu același nume, prin intermediul cărora a contribuit la clarificarea politică și ideologică a învățătorilor și profesorilor, la orientarea lor spre forțele politice de stînga. Ca profesor în învățămîntul superior, a ținut primul curs de istoria pedagogiei din țara noastră bazat pe concepția materialismului istoric; pe același temei filosofic a fost construit și cursul de pedagogie socială.

În anii care au urmat, profesorul Stanciu Stoian va da viață îndemnului adresat de către partid de a se valorifica moștenirea culturală națională într-un spirit nou, științific, de pe pozițiile materialismului istoric. Activitatea sa științifică a dobîndit noi dimensiuni mai ales după numirea sa ca director al Institutului de științe pedagogice (1955—1967) și ca șef al Catedrei de pedagogie de la Universitatea din București (1955—1970).

Atrăgînd în jurul său cercetători, cadre didactice — tineri și vîrstnici — profesorul s-a angajat într-o activitate sistematică de cercetare de mari proporții în principalele domenii ale pedagogiei: didactică, teoria educației, învățămînt politehnic, pedagogie comparată, istoria pedagogiei etc. În cadrul institutului, personal s-a angajat, mai ales, în cercetări menite să valorifice moștenirea pedagogică românească. Astfel, în deceniul al șaselea a inițiat pregătirea elaborării unui tratat de istoria pedagogiei din România, deschizînd, în 1957, seria volumelor DIN ISTORIA PEDAGOGIEI ROMÂNEȘTI *(1957, 1966, 1967, 1969). Se puneau, astfel, baze științifice temeinice studierii trecutului școlii și gîndirii pedagogice de pe teritoriul patriei noastre. Prin lucrarea* CONTRIBUȚII LA ISTORICUL CERCETĂRII PEDAGOGICE ȘI AL ȘCOLILOR EXPERIMENTALE DIN ROMÂNIA *— scrisă în colaborare cu V. Iliescu (1967) — se demonstra ideea existenței în pedagogia noastră a unor valoroase tradiții experimentale, idee menită să dezmintă imaginea unei construcții exclusiv filosofice în planul teoriei educației românești.*

Rod al unor cercetări și reflexii de aproape patru decenii, PEDAGOGIA ROMÂNĂ MODERNĂ ȘI CONTEMPORANĂ, *publicată în 1976, constituie, fără îndoială — prin tezele cu caracter metodologic pe care se întemeiază analiza, precum și prin originalitatea interpretărilor — o încoronare a bogatei contribuții a profesorului la istoriografia pedagogiei românești.*

Ceea ce surprinde plăcut pe acela care se apleacă asupra scrierilor sale din ultimele două decenii este tocmai orientarea cercetărilor spre problemele pedagogice cele mai actuale ale zilelor noastre. Receptivitatea față de nou, caracteristică primelor lucrări ale lui Stanciu Stoian s-a păstrat ca o constantă a activității sale didactice și științifice. Se cuvine să fie menționat faptul că fondul principal de idei al unora din volumele sale a fost inițial un curs universitar.

Așa este cazul lucrării CERCETAREA PEDAGOGICĂ — ASPECTE METODOLOGICE *(1969), în care se realizează o amplă sinteză privind principalele metode de cercetare în domeniul educației: observația, experimentul, statistica pedagogică, metoda istorică, precum și contribuția abordării educației din perspectiva sociologică și cibernetică. Problema mult discutată în ultimele decenii privind integrarea omului în masă, în era tehnologică și implicațiile pedagogice ale acestui impact este pe larg analizată în volumul* EDUCAȚIE ȘI TEHNOLOGIE *(1972).*

Tot profesorul Stanciu Stoian a realizat prima amplă lucrare de sinteză asupra utilizării comparației în investigația asupra educației — PEDAGOGIA COMPARATĂ *(1970).*

O lucrare care constituie o reînnodare a firului preocupărilor mai vechi ale profesorului este cea intitulată EDUCAȚIE ȘI SOCIETATE *(1971), cu un subtitlu lămuritor: Introducere în studiul fenomenelor socioeducaționale. Autorul reia, dezvoltînd și fundamentînd mai temeinic, pe concepția filozofiei materialist-dialectice și istorice, o parte din ideile sale din deceniul al patrulea, demonstrînd caracterul predominant sociologic al orientării contemporane a științei educației.*

Evident, nu ne putem opri mai îndelung asupra contribuției acestui eminent profesor la dezvoltarea pedagogiei românești. Cert este că activitatea sa științifică este una dintre cele mai remarcabile și face cinste pedagogiei din patria noastră.

La aniversarea a opt decenii, să ne fie permis, așadar, să aducem un cald omagiu profesorului Stanciu Stoian care, călăuzit de idealul unei societăți drepte, a slujit cu nedezmințită prospețime intelectuală progresele școlii și pedagogiei românești timp de peste cincizeci de ani.

STANCIU STOIAN — profesor și mentor

NICOLAE SĂCĂLIȘ

Eram în anul cinci, ultimul an de facultate, cînd spre sfîrșitul primului semestru s-a răspîndit un zvon, printre noi, cei 10-12 neofiți care ne pregăteam să susținem lucrarea de diplomă și să intrăm în niștea unei biblioteci: că în semestrul al doilea profesorul Stanciu Stoian urma să țină un curs de pedagogie comparată și de metodologia cercetării, la anul nostru. Stanciu Stoian era atunci șeful Catedrei de pedagogie, directorul Institutului de științe pedagogice, deputat în Marea Adunare Națională și omul de școală iubit și venerat de întreaga obște pedagogică. Pentru mine însă numele acesta mai reprezenta ceva, ceva ce descoperisem singur în liniștea unei biblioteci: că profesorul Stanciu Stoian era autorul unei cărți, o carte veche de acum douătrei decenii.

Lucrarea se chema SOCIOLOGIA ȘI PEDAGOGIA SATULUI și de la primul contact cu paginile ei am avut acea senzație rară, pe care o ai nu foarte adesea în viață, de trezire intelectuală, de idei care sunau clar ca argintul curat, de prezența unei minți care se afla la lucru, lucidă, harnică și stăpînă pe sine și pe materialul pe care îl organiza. O minte care se mișca cu ușurință și dezinvoltură de la Aristotel la D. Gusti, de la Durkheim la Marx și care distingea cu precizie ceea ce este rău și ceea ce este bine. Autorul acestei cărți urma acum să-mi fie profesor și curiozitatea și neliniștea făceau din această întîlnire un fel de eveniment pentru mine. Și într-adevăr nu mult după aceea cursul a început și într-o zi profesorul Stanciu Stoian, însoțit de Emil Păun și Dan Potolea, asistenții lui de atunci, a intrat în clasă, la catedra de pedagogie, unde se ținea cursul. Firesc și natural a început să ne spună „saga pedagică", învățată și descoperită de el, într-un veac volburos și eroic cu care s-a născut deodată. Profesorul vorbea liniștit, egal, fără să caute efecte ușoare și fără speculații facile. Ceva însă te impresiona în mișcarea vorbei și gîndului, un fel de respirație amplă, un fel de profunzime, un fel de senzație de mișcare istorică și culturală. Cursurile au urmat unul după altul și profesorul a rămas același ca și în prima zi — un umanist care era la el acasă nu într-o disciplină, sau într-un autor, ci în istoria și cultura umană largă. De aceea, poate nu o dată profesorul vorbea de weltanschauung sau de orizonturile culturale ale istoriei umane. Multe din cele spuse de profesor atunci, în acea clasă, în care ne îngrămădeam noi, cei din anul cinci, aveau să facă sens și mai departe. Deoarece ceea ce ne spunea profesorul era de acum înțelepciune pedagogică și culturală, ceva ce avea de-a face cu vorba lui Pietro Aretino că „adevărata cultură este ceea ce rămîne după ce ai uitat tot ce ai învățat". Spre sfîrșitul anului lucrurile s-au potrivit în așa fel încît profesorul Stanciu Stoian mi-a devenit conducător științific și făceam lucrarea de diplomă sub conducerea lui. Scriam despre educație și pedagogie, o temă potrivită mai mult pentru un doctorat decît pentru o lucrare de diplomă. Profesorul Stanciu Stoian însă nu a încercat să-mi schimbe gîndul și m-a lăsat să-mi urmez

proiectul, deşi poate ştia că încercam să fac mai mult decît îmi permitea vîrsta şi experienţa. Şi cum eu întîrziam să mă prezint cu manuscrisul lucrării, într-o după-amiază, pe holurile facultăţii, profesorul Stanciu Stoian mă invită să vin la el acasă, să discutăm despre lucrarea mea. A doua zi eram la profesor şi doi ochi albaştri mă priveau şi mă iscodeau, parcă încercînd să afle dacă ceva mişcă sau nu la ciracul care i-a trecut pragul. Am stat de vorbă îndelung şi profesorul Stanciu Stoian mi-a vorbit de multe. Am reţinut din nou cu sfială raţionalitatea adultă a bărbatului care nu numai că a descoperit ştiinţa, dar care a şi trăit-o, înţelepciunea cărturarului care şi-a încercat puterea minţii şi tăria cugetului şi care a reuşit. În plus, descopeream că profesorul Stanciu Stoian avea calitatea rară, şi atît de importantă pentru un om de şcoală, de a şti să se apropie de elevii lui, de a fi nu numai profesor, dar şi mentor. El stăpînea nu numai pedagogia formală şi de „catedră", dar şi pedagogia informală, pedagogia mult mai subtilă a relaţiilor umane care nasc şi întreţin valorile fundamentale pentru viaţa umană şi universitară ca: prietenia, respectul, dragostea de adevăr, curajul, onestitatea şi probitatea. Aceasta explică într-un fel şi echilibrul pe care profesorul Stanciu Stoian a reuşit să-l realizeze, cu aleasă măiestrie între „universitas" şi „politikos", între „town" şi „gown". Profesorul a ştiut să fie în egală măsură fiu al Cetăţii şi fiu al Universităţii, om politic şi om de ştiinţă. A ocupat funcţii de stat înalte, dar nu a uitat niciodată datoriile lui faţă de şcoală. A avut bucurii şi împliniri academice, dar nu a uitat să le împărtăşească cu comunitatea în care trăia şi să fie în acelaşi timp şi om politic. Şi aceasta pentru că educaţia, pentru profesorul Stanciu Stoian, ca şi pentru clasici, constituie o activitate mult mai importantă, care trecea dincolo de pereţii clasei şi care are ceva de a face cu însăşi viaţa şi sufletul Cetăţii.

Au trecut ani şi profesorul Stanciu Stoian a crescut în statură printre ciracii şi discipolii care s-au adunat în jurul său, ca doctoranzi sau colaboratori, ca în jurul unui filosof dintr-o şcoală clină. Aşa l-am regăsit şi eu după peregrinări străine şi din nou imaginea profesorului m-a bucurat, ca şi regăsirea unor înţelesuri profunde şi foarte apropiate. Cineva veghează la creşterea noilor generaţii de pedagogi şi la păstrarea şi perpetuarea marilor adevăruri de frumuseţi ale creşterii umane. Şi dacă pleci urechea mai bine, într-o academie pedagogică care aşteaptă să se nască şi pe pămînturile României poţi să auzi măsura paşilor profesorului Stanciu Stoian.

(Urmare din pag. 53)

lie. În acest context, accentul cade pe exemplul părinţilor, al atitudinii acestora faţă de muncă şi îndeplinirea îndatoririlor sociale. Un merit deosebit al lucrării îl constituie grija de a evidenţia necesitatea îmbinării valenţelor educative ale afectivităţii şi autorităţii specifice climatului familial, manifestate firesc în toate momentele vieţii, cu acţiunea conştientă de educaţie desfăşurată de familie pe baza cunoaşterii particularităţilor psihopedagogice ale copilului, a scopurilor şi mijloacelor activităţii de educaţie. În acest sens, ultimul capitol al lucrării insistă pe aspecte actuale ale pregătirii părinţilor ca educatori, evidenţiind rolul deosebit al şcolii ca principal educator al familiei.

De fapt, fără a-şi propune — cum menţionează şi autoarea — să se constituie într-un tratat de pedagogie a familiei, lucrarea reuşeşte să sistematizeze sfaturi practice şi indicaţii metodice bazate pe observaţii şi cercetări care au meritul, dar şi dezavantajul inerent, de a fi printre primele care se realizează sistematic la noi. În acest sens apreciem că metodologia cercetării poate deveni în continuare mai riguroasă şi mai eficientă dacă se ţine seama mai mult de funcţia ameliorativă a acesteia; astfel, instrumentele de cercetare (chestionarele) îşi pot realiza — pe lîngă funcţia constatativă — şi funcţia ameliorativă (formativă), dacă evită întrebări de tipul „vă simţiţi bine în sînul familiei sau doriţi să evadaţi din cercul ei ?" (p. 83), dar prezintă în schimb soluţii alternative de rezolvare a problemelor prezentate sub formă de întrebări.

Deschizînd o perspectivă nouă cercetărilor din domeniul pedagogiei familiei, lucrarea prezentată are meritul de a realiza o trecere de la aspectele teoretico-metodologice prezente în diferite lucrări spre aspectele practic-metodice ale activităţii de educaţie.

Stilul clar, concis şi uneori sfătos permite lecturarea lucrării cu uşurinţă de către categorii largi de cititori — educatori şi părinţi — cărora aceasta le este adresată. Lucrarea poate de asemenea să îndemne la reflecţie pe educatori şi pe cercetători în problemele educaţiei, pentru a veni în sprijinul familiei şi pentru a se sprijini în activitatea educativă pe contribuţia sporită a familiei.

Dr. Gheorghe BUNESCU

Ştiinţa pedagogică românească peste hotare

Revista „I Problemi della pedagogia", nr. 1—2/1980, — cea mai reprezentativă revistă pedagogică italiană — publică studiul prof. Ştefan Bârsănescu „Il Linguaggio scientifico e la pedagogia", precedat de o substanţială prezentare bibliografică a profesorului român, pe care îl caracterizează „come una delle maggiori figure della pedagogia rumena, e si è imposta in tutto Europa".

Prezentarea este semnată de Luigi Volpicelli, profesor de pedagogie la Universitatea din Roma, ilustră personalitate a pedagogiei universale contemporane.

MUNCĂ—REALIZĂRI—ASPIRAȚII

La sfîrșitul anului școlar 1979—1980 am vizitat Liceul industrial nr. 2 din Arad al cărui profil este „Construcții de mașini", liceu patronat de Întreprinderea „Strungul" din același oraș.

Pentru a face cunoscută cititorilor noștri activitatea desfășurată în acest liceu ne-am adresat tovarășului director Alexandru D. Năbădan, profesor de matematică-fizică, gradul I în fizică, cu o vechime în învățămînt de 26 ani, iar în funcția de conducere din 1962 — ca director adjunct și director. Dînsul este membru în Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului, membru al Biroului organizației P.C.R. din liceu, membru activ al Societății de fizică-chimie — filiala Arad, lector al Cabinetului județean de partid, metodist voluntar pe lîngă Inspectoratul școlar jud. Arad.

Tov. Năbădan s-a afirmat și pe plan științific. A elaborat cursul „Cuante, gaze, gravitație", litografiat de Casa corpului didactic în 1974, a publicat diferite articole în revista „Fizică-chimie" și în revista „Catedra" editată de Casa corpului didactic Arad, a participat cu comunicări pe teme de fizică la simpozioane organizate cu prilejul „Primăvara arădeană".

— Tovarășe director, ce forme și mijloace folosiți pentru pregătirea specialiștilor necesari industriei constructoare de mașini ?

— Școala noastră pregătește elevii pentru specialitățile : prelucrări prin așchiere, mecanici mașini și utilaje, turnători, electromecanici și electroniști pentru construcția de mașini. Această pregătire se realizează în cadrul liceului — curs de zi și seral, școală profesională și școală tehnică de maiștri — curs seral. În total sînt 49 clase cu 1600 de elevi.

Din cele 29 săli de clasă, 14 sînt cabinete și laboratoare. Vreau să menționez că întreg mobilierul pentru cabinete s-a realizat în atelierele liceului.

— Știți că ideea fundamentală care călăuzește întreaga activitate privind ridicarea calității întregului învățămînt se referă la integrarea organică a învățămîntului cu cercetarea, cu producția, cu practica socială. Cum se realizează în școala dumneavoastră această integrare ?

— Instruirea practică a elevilor se realizează în cadrul celor 11 ateliere-școală, care asigură locuri de muncă pentru toți elevii (pentru secțiile : prelucrări mecanice, turnătorie, montaj strunguri paralele, montaj mașini găurit, forje și ateliere : de lăcătușărie, electromecanic pentru construirea motoarelor electrice, electronic și vopsitorie). Perioada de specializare se face în ultimul trimestru, pentru clasele terminale, în întreprinderea de strunguri, precum și pentru perioada stagiului de practicant. Elevii au posibilitatea să execute în școală 1500 de repere variate, precum și posibilitatea policalificării, în sensul că în cei patru ani de liceu ei participă la toate secțiile inclusiv prelucrări la cald. Considerăm că pregătirea practică a elevilor este bună, ei reușind să se integreze în producție încă din primele luni de la încadrarea în întreprinderea patronatoare.

Întrucît în cadrul liceului există un colectiv de 12 ingineri de specialitate, s-a constituit Comisia tehnică a liceului din care fac parte inginerii și maiștrii. Această comisie își desfășoară activitatea pe baza unui plan de muncă anual, avînd ca obiective : cercetări și studii pentru îmbunătățirea parametrilor funcționali ai produselor școlii ; reproiectarea unor subansamble ale strungului produs în școală ; înlocuirea unor piese turnate care solicită mult material prin construcții sudate ; proiectarea, împreună cu elevii pasionați, a unor S.D.V.-uri, aparatură de laborator pentru autodotare etc.

Deși organizată numai la începutul anului școlar 1979—1980, roadele acestei comisii au început să apară, reușind astfel un pas important în crearea în cadrul liceului a unui climat propice pentru activitatea de cercetare cu implicația directă în produsele realizate în școală.

— Ce plan de producție are școala, care sînt produsele pe care le realizează și cum se face desfacerea lor ?

— În cadrul atelierelor-școală se execută produse unicat, după cum urmează : 150 strunguri paralele SB.200 ; 200 mașini de găurit cu coloană ; 200 motoare electrice ; 200 polizoare ; 150 foarfeci de tăiat tablă. Valoarea planului de producție pe 1980 este de 5,3 milioane lei. Producția pe cap de elev este de 4000 lei față de 2000 cît prevăd normativele.

Desfacerea produselor se face beneficiarilor prin Întreprinderea „Strungul".

— Ce factori au contribuit la rezultatele bune obținute de colectivul școlii ?

— Acordăm o mare atenție îmbunătățirii tehnologiei didactice și axarea aces-

teia pe cele mai noi metode indicate de pedagogia modernă. În acest sens tematicile consiliilor pedagogice au fost axate pe probleme de didactică modernă, în acest cadru fiind prezentate materiale din „Revista de pedagogie", informînd întregul personal didactic în probleme de metodică și introducerea metodelor active în predare.

S-a pus un accent deosebit pe activitatea catedrelor, investind ca șefi de catedră cadrele didactice preocupate în permanență de problemele modernizării tehnologiei didactice și orientînd întreaga activitate a cadrelor în direcția integrării în lecții a elementelor de didactică modernă, formarea la elevi a deprinderilor necesare lucrărilor practice de laborator, legarea teoriei cu practica, munca cu manualul, formarea concepției materialist-științifice la elevi, preocupări permanente cu cei rămași în urmă la învățătură, activitatea în cercurile de elevi etc.

Rezultatele bune au mai fost determinate de buna calificare a cadrelor încadrate în acest liceu ; perfecționarea permanentă a personalului didactic prin toate formele cunoscute ; tradiția școlii în formarea tinerilor muncitori pentru întreprinderile din județ ; baza materială de care dispune școala ; modul în care au fost prezentate sarcinile școlii de către conducere și repartizarea judicioasă a acestora pe fiecare membru al colectivului ; controlul permanent din partea conducerii și prezentarea la timp a neajunsurilor constatate ; analiza competentă a activității fiecărui membru al colectivului și luarea de măsuri la timp pentru redresarea unor situații necorespunzătoare. Conducerea liceului se sprijină în îndeplinirea sarcinilor pe cele mai competente cadre didactice sub aspect etic, profesional, moral etc.

Menționez că în cadrul liceului există un colectiv bine sudat care își cunoaște sarcinile de zi cu zi, receptiv la problemele cu care este confruntat învățămîntul nostru în etapa actuală. Dispunem, de asemenea, de un colectiv de maiștri-instructori cu bogate state de serviciu în școală și cu multă experiență în formarea tinerei generații de muncitori, încă de pe băncile școlii.

Un accent deosebit punem pe colaborarea dintre profesor și maistrul-instructor pentru a imprima o unitate de cerințe în ceea ce privește exigența față de pregătirea teoretică și practică a elevilor, munca educativă, formularea precisă a pretențiilor privind calitatea muncii și răspunderea deopotrivă față de calitatea pregătirii elevilor liceului. S-a reușit ca în cadrul liceului întreg personalul didactic — profesori, maiștri — să vorbească aceeași limbă, limba tehnicii și științei moderne ; numai astfel putem fi înțeleși de elevi, iar pretențiile noastre față de aceștia sînt comune și unitare.

— Cum se realizează colaborarea școlii cu întreprinderea ?

— Întreprinderea sprijină școala în felul următor : execută reparațiile capitale ale utilajelor din dotare ; acordă asistență tehnică ; transferă liceului utilaje, scule, dispozitive, în funcție de solicitări ; efectuează lucrări de investiții ; sprijină liceul pentru dotarea cabinetelor și laboratoarelor de specialitate ; asigură locuri de muncă în întreprindere pentru toți absolvenții liceului ; repartizează specialiști din întreprindere pentru a preda ore la disciplinele de vîrf (electronică). La ora actuală 40% din personalul muncitor din întreprindere este constituit din absolvenții liceului.

— Ce vă propuneți pentru viitor în vederea obținerii unei noi calități în procesul de învățămînt ?

— Pentru a asigura cele mai bune condiții desfășurării întregului proces instructiv-educativ în viitor, în centrul preocupării conducerii liceului stau următoarele obiective : asigurarea bazei materiale pentru instruirea elevilor în specialitățile de „vîrf" — mecanică fină și electronică ; desfășurarea întregului proces de învățămînt pe cabinete ; reproiectarea produselor școlii cu parametrii funcționali superiori, execuție după o tehnologie modernă ; extinderea metodelor active în desfășurarea lecțiilor ; introducerea în flux de fabricație de produse în profil electronic, realizat în atelierele școlii ș.a.

Realizînd aceste obiective în circa doi ani, întreaga activitate din liceu se va îmbunătăți substanțial, ridicîndu-se la cotele înalte ale calității, fapt ce se va reflecta în pregătirea viitorilor absolvenți.

Medeea BUNESCU

Educația morală a tineretului școlar*

Lucrarea *Mass-media în educația morală a tineretului școlar* aduce în atenția opiniei pedagogice o problemă de o deosebită actualitate, importantă și reală, care preocupă în prezent întreaga noastră societate. Autoarea pornește de la premisa că în amplul proces instructiv-educativ, alături de eforturile școlii și ale celorlalți factori educaționali, se înregistrează și contribuția mijloacelor moderne ale comunicației de masă. Datorită virtuților audio-vizuale specifice, accesibilității mesajelor și conținuturilor difuzate, mass-media se înscrie cu un aport complex la realizarea procesului educativ, inclusiv a celui de educație morală.

În primul capitol, intitulat *Televiziunea — factor educativ*, după ce se face precizarea că din ansamblul mass-media lucrarea va pune accentul pe emisiunile TV, se

(continuare în pag. 62)

* Gheorghița Fleancu, *Mass-media în educația morală a tineretului școlar*, Editura politică, 1980.

„Revista Generală a Învățământului" și problematica școlii românești interbelice

IOAN N. VLAD

„Revista Generală a Învățământului", de la a cărei apariție s-au împlinit 75 de ani, a fost fondată de Spiru Haret, întrunind în jurul său un grup de colaboratori, membri ai învățământului de toate gradele. Numele lui Spiru Haret va figura, ca fondator, în tot timpul apariției revistei.

În cursul lunii mai 1905 s-a lansat un Apel semnat de comitetul de conducere al proiectatei reviste, prin care i se anunța apariția. Noua publicație * urma să poarte numele de „Revistă Generală a Învățământului" și să studieze, cum se menționează în Apel, chestiuni privind organizarea și administrarea școlilor, programe și metode de învățământ și va da informații, cronici și recenzii de lucrări care pot interesa pe lectorii săi.

PRIMUL NUMĂR AL REVISTEI apare în iunie 1905, cu clasicul Cuvînt înainte, în care sînt fixate liniile directoare ale acestui organ pedagogic, urmărindu-se două principii pertinente: școala este o chestiune de stat, dar modul cum este organizată variază „după împrejurările generale în care se află țara" [1], precum și respectarea principiului continuității în materie de învățămînt. Noul organ pedagogic care se adresa corpului didactic de toate gradele ridica probleme de bază ale școlii: democratizarea învățămîntului, direcția culturală ce s-a dat școlii pînă la 1900, înnoirea metodelor de învățămînt — probleme în care s-a concentrat, cum se exprimă Haret, o doctrină care cel mult poate fi amendată, dar nu înlăturată. Revista își asumă sarcina de a **apăra** și **propaga** doctrina școlară liberală, „doctrină ale cărei principii au fost expuse pe larg și clar în numeroase acte oficiale și în dezbaterile parlamentare" [2]. Așadar, revista va urmări să lămurească rostul legislației școlare haretiene, să evidențieze raționalitatea și oportunitatea acesteia și să pună învățămîntul de acord cu interesele nu numai ale școlii și ale țării, ci și chiar cu ale corpului didactic" [3].

Revista a apărut în două etape: 1905—1916 și 1923—1944. Ea nu a fost însă, cum au spus corifeii acesteia, opera unui singur om. În ea s-a reflectat o concepție și în general Haret a urmărit, în primul rînd, un scop practic: să-și apere opera școlară primejduită de o reformă care ținea cu tot dinadinsul să o suprime „înainte ca ea să-și fi putut arăta roadele" [4]. Dar s-a mai spus și altceva: „opera unui om nu poate fi eternă; că ea trebuie să se acomodeze mersului vremurilor" [5].

S-a spus despre Haret că a fost un sectar. Cu prilejul jubileului de un deceniu de la apariție s-a demonstrat cu lux de amănunte că acest organ pedagogic, care a grupat în jurul revistei pe cei mai distinși membri ai corpului didactic a fost și va fi „un izvor nesecat și mereu curgător — cum se exprima unul din colaboratorii cei mai apropiați ai lui Haret, Iuliu Valaori — de idei nouă de progres și de lumină pentru corpul didactic" [6].

Timp de 11 ani revista a publicat studii și cronici foarte importante. Cadrele didactice s-au întrecut să discute cu competență, dar și cu răspundere, cele mai arzătoare probleme ale școlii: direcția culturii generale, noi metode de învățămînt (abordîndu-se ideile noi cunoscute la vremea aceea sub genericul de școală activă), pregătirea cadrelor didactice și activitatea social-culturală a acestora.

Cu prilejul schimbării conducerii revistei, noul director a accentuat că dublul scop al revistei de a apăra reforma și de a propaga metode noi de învățămînt, a fost în mare parte atins. Dar rolul acestei reviste nu se terminase. Adevărata ei menire constă în a se preocupa mai mult de dialogul profesor-elev, adică „să oglindească întreaga viață care se țese în școală [7], tot ce se întîmplă în școală, spre

* În 1897 a fost înființată tot din inițiativa lui Haret revista „Școala modernă", (1897—1899) pusă sub conducerea lui A. Lupu Antonescu.

[1] *Cuvînt înainte*, „Revista Generală a Învățămîntului", an I, no. 1, iunie 1905, p. 1.

[2] *Ibidem.*

[3] *Ibidem.*

[4] „Revista Generală a Învățămîntului", an X, no. 2, iunie-iulie, 1915, p. 42.

[5] „Revista Generală a Învățămîntului", an X, nr. 2, iunie-iulie 1915, p. 43.

[6] *Ibidem*, p. 45.

[7] GH. ȚIȚEICA, *Programul Revistei Generale a Învățămîntului*, în „Revista Generală a Învățămîntului", an XI, no. 5 și 6, decembrie 1915, ianuarie 1916, p. 201.

a se vedea de toată lumea, la lumina zilei, părțile ei înălțătoare care dau încredere în viitor și spre a se constata din vreme greșelile dinainte de a se înrădăcina"[8].

În această perioadă cei mai asidui colaboratori au fost profesorii instruiți și educați în cele două școli normale superioare din București și Iași: Simion Mehedinți, Ion Ursu, C. Moisil, Gh. Țițeica, A. Popovici, Bâznoșanu, Spiridon Popescu, D. A. Teodoru, N. Moisescu și alții și cîțiva tineri care s-au manifestat plenar, pe plan pedagogic, între cele două războaie mondiale: Apostol D. Culea, I. F. Buricescu, I. Nisipeanu și alții. Lor li s-au adăugat și condeieri din Transilvania și Bucovina, ca Onisifor Ghibu și George Tofan.

A DOUA ETAPĂ A REVISTEI (1923-1944) a stat și ea tot sub spiritul haretian, în sensul că avea să lămurească și să apere legislația școlară liberală realizată acum de dr. C. Angelescu * și să înlăture spiritul reformelor propuse sau realizate de alți miniștri, aparținînd altor partide politice. E de semnalat că îndată după terminarea primului război mondial s-a discutat, cu mult spirit de răspundere, despre **școala viitorului,** școala care va trebui, cum va remarca tînărul pedagog G. G. Antonescu, să urmărească două direcții esențiale: „să pregătească pentru muncă" și să dea elevilor „puterea cu care se urzește o lume nouă"[9]. Ideea pusă în circulație de G. G. Antonescu dă o nouă direcție școlii active cu caracter pur practicist. „Școala viitoare — scrie G. G. Antonescu — va fi **mai practică** ** decît a trecutului, întrucît ne va pregăti să muncim mult și cu folos dar va fi mai idealistă, pentru că în greaua muncă a vieții ne va deprinde să ținem ochii și sufletul deschis spre farul luminos al binelui obștesc"[10].

Locul lui Haret îl ia acum dr. C. Angelescu. Se alcătuiește un comitet din 7 membri, toți colaboratori ai noului ministru al școalelor: Gh. Adamescu, G. G. Antonescu, P. Gîrboviceanu, Gh. Popa Liseanu, N. Niculaescu, Adela Proca și Iuliu Valaori.

Programul revistei, la reapariție, este expus de dr. C. Angelescu. Dacă revista haretiană a urmărit să lămurească, ca organ special, problemele școlare socotite a contribui la progresul general al învățămîntului românesc, **acum** acest organ pedagogic își propune ca pe lîngă chestiunile școlare netratate și nediscutate din trecut să se ocupe de problemele **noi** care se iviseră, după marea unire, învățămîntului nostru, „probleme de o complexitate nebănuită", care se impun să fie discutate cu toată seriozitatea și competența oamenilor de școală, spre a se putea crea astfel bazele solide pentru învățămîntul **unitar și unificat** (s.n.) din România întregită[11]. Așadar, revista care va urmări să contribuie la o reformă generală a întregului învățămînt, își va arăta și pe viitor caracterul ei științific și de obiectivitate, în interesul școalei și al învățămîntului nostru"[12].

Apar nume noi printre colaboratori: profesori universitari și secundari, profesori de pedagogie din școlile normale (pedagogice), învățători absolvenți ai Secției pedagogice de pe lîngă universitatea din București și învățători din școlile de aplicație, aceștia din urmă experimentînd, sub conducerea profesorului de pedagogie, o suită de probleme, mai ales din domeniul didacticii și metodicii. I. C. Petrescu și Iosif I. Gabrea, Radu Petre și D. Teodosiu, își vor expune în paginile revistei principiile care au stat la baza lucrărilor tipărite în această perioadă. La un moment s-a vorbit chiar de înființarea unui **Centru pedagogic,** care ar fi avut menirea să organizeze și să îndrume cercetarea pedagogică, deoarece **ministerul instrucției,** cum se exprima G. G. Antonescu, „organul superior de conducere a învățămîntului"[13] nu-și poate îndeplini îndoitul său rol: „administrarea școalelor" și „îndrumarea pedagogică a învățămîntului" din două motive: pe de o parte o excesivă centralizare, iar pe de altă parte, lipsa de centralizare. G. G. Antonescu înțelege prin centralizare îndrumarea pedagogică, în mod special alegerea, științificește motivată, a metodelor, care trebuie aplicate în învățămînt, precum și selecționarea manualelor didactice menite să susțină și să faciliteze aplicarea metodelor alese[14]. Această centralizare a dus la crearea unui **Institut pedagogic român.** Merită subliniat un articol al tînărului filozof și pedagog M. Uță: **Elementul social în compoziția idealului pedagogic** (în no. 8/1926, p. 498—501). Un articol, actual și astăzi, poartă semnătura unui distins și constant colaborator al revistei[15]. Îl semnalăm pentru că problema nu e nouă. Iosif I. Gabrea socotea ca în învățămîntul general nu e recomandată repetenția. În cel secundar, însă,

[8] GH. ȚIȚEICA, *Loc. cit.*, p. 20.

* Doctorul C. Angelescu (1869—1948) a fost de 4 ori ministru al școlilor în perioada 1.XII.1918—30 dec. 1927.

[9] G. G. ANTONESCU, *Școala viitorului*, „Lamura", București, an I, nr. 1, oct. 1919, p. 57.

** Dr. C. Angelescu a înființat între 1920—1928 un număr de 2000 de ateliere școlare în înv. primar superior. Dr. C. ANGELESCU, *Evoluția învățămîntului primar și secund în ultimii 20 ani*, Impr. Curentul, Buc., 1940, p. 28.

[10] G. G. ANTONESCU, *Loc. cit.*, p. 59.

[11] Dr. C. ANGELESCU, *Necesitatea apariției Revistei Generale a Învățămîntului*, în „Revista Generală a Învățămîntului", an XII, nr. 1 din 1 decembrie 1923, p. 2.

[12] Dr. G. ANGELESCU, *Loc. cit.*, p. 2.

[13] G. G. ANTONESCU, *Centralizarea pedagogică a învățămîntului*, în „Revista Generală a Învățămîntului", an. XV, nr. 8 ,oct. 1926, p. 93.

[14] Ibidem.

[15] N. MIHĂILEANU, *Să-i promovăm pe toți?* în „Revista Generală a Învățămîntului", nr. 8/1926, p. 507—509.

ea era solicitată să opereze pe baza unui adevăr exprimat prin cuvintele: „Sumum jus, summa injuria" [16]. De asemenea tot acum se discută și problema atît de spinoasă a „meditațiilor pentru examenele de admitere" [17]. Matematicile sînt apreciate ca avînd o puternică valoare educativă, dar se socotea că se mergea prea departe atunci cînd se afirma că acestea sînt singurele care ar contribui la întărirea funcțiunilor psihice și, mai ales, cînd credem că de la început este formată funcțiunea logică a copilului, dîndu-i tot felul de probleme cu subtilități artificiale [18].

Lectorul atent și cu o atitudine pertinentă față de trecut nu poate să nu rețină faptul că întregul conținut al revistei a avut în această perioadă ca mentor pe G. G. Antonescu care, deși este reprezentantul idealismului activ, a lăsat toată libertatea de exprimare colaboratorilor, chiar și atunci cînd din 1940 revista trece în proprietatea dr. C. Angelescu și Gh. Popa Lisseanu. Mai remarcăm și altceva: pedagogul I. I. Gabrea s-a ocupat foarte mult de această revistă după 1939.

DE UN REAL FOLOS pentru lectorii revistei au fost și sînt încă substanțialele studii de psihologia educației semnate de N. Mărgineanu [19], sau cele de endocrinologie, semnate de către Constantin C. Parhon [20]. Ioan Lupaș scoate în relief capacitatea educativă a istoriei naționale, subliniind necesitatea de a transforma învățămîntul românesc într-un permanent amvon de educație și îndrumare sufletească spre sentimente de mare cucernicie în fața marilor adevăruri ale istoriei noastre naționale [21]. Semnalăm de asemenea și studiul despre Școala Normală Superioară (1880—1898) din timpul lui N. Kintescu și Al. Odobescu al distinsului nostru etnograf și pedagog S. Mehedinți [22], ca și activitatea ce-și propusese școala normală superioară, ediția a II-a (1938—1940) [23].

„Revista Generală a Învățămîntului" a adus însemnate servicii școlii și gîndirii pedagogice. Chiar dacă unii dintre colaboratori au încercat, după 1940, s-o orienteze mai mult spre pedagogia germană. Cadrele didactice, cu autoritate în materie de învățămînt, n-au renunțat de a vedea în această publicație o tribună pentru o școală românească, neremorcată vreunei pedagogii străine.

La 75 de ani de la apariția acestei reviste, răsfoindu-i paginile, vom întîlni probleme ce ne pot ajuta să descifrăm evoluția, progresul școlii de azi și de mîine. În contextul european „Revista Generală a Învățămîntului" se înscrie ca o publicație care a știut să țină cumpăna între realitate și utopie.

---

[16] *Ibidem*, p. 509.

[17] I. I. GABREA, *„Meditațiile și examenele de admitere"*, „Revista Generală a Învățămîntului", XXV, nr. 8/1926, p. 510—516.

[18] RADU PETRE, *Învățămîntul real al matematicilor în cursul primar*, „Revista Generală a Învățămîntului", XV, nr. 8/1926, p. 517—518, 254—266.

[19] N. MĂRGINEANU, *Idei conductoare în psihologia educației*, „Revista Generală a Învățămîntului", an XXVIII, nr. 5—6, mai-iunie 1940, p. 254—266.

[20] Dr. C. PARHON, *Educație și Endocrinologie*, „Revista Generală a Învățămîntului", an XXVIII, nr. 5—6, mai-iunie 1940, p. 243—246.

[21] IOAN T. LUPAȘ, *Valoarea educativă a istoriei naționale*, „Revista Generală a Învățămîntului", an VII, n. 9—10, noiembrie-dec. 1939, p. 340.

[22] „Revista Generală a Învățămîntului", an XXVII, no. 2, 1939.

[23] I. C. PETRESCU, *Planul de activitate al Școalei Normale Superioare*, în „Revista Generală a Învățămîntului", an. XXVII nr. 3/1939.

(Urmare din pag. 59)

realizează un amplu studiu comparativ în care se aduc date semnificative și se fac referiri la teorii contemporane cu privire la rolul TV în afirmarea și dezvoltarea moralei, culturii și civilizației. Un loc distinct îl ocupă în acest context partea privind situația televiziunii educative în România.

Capitolul *Locul moralei și al educației morale în acțiunile de mass-media și TV* scoate în evidență rolul conducător al ideologiei care orientează programele difuzate, ca și modul în care aceasta direcționează conținuturile etice și formele de educație morală propuse prin intermediul televiziunii.

Capitolul *Implicațiile TV în procesul educației morale a școlarilor* reprezintă o contribuție de fond în descifrarea procesului respectiv, autoarea realizînd o temeinică analiză a aportului cadrelor didactice la constituirea și manifestarea conștiinței morale, la formarea convingerilor, la cultivarea sentimentelor și conduitei morale cu ajutorul emisiunilor TV.

De asemenea, capitolul privind *Metodica folosirii televiziunii în educația morală a școlarilor* vine în sprijinul tuturor educatorilor, oferind forme posibile care pot concura la activizarea procesului educației morale cu ajutorul TV.

Temeinicia modului de abordare a problemei, studiul complex al influențelor exercitate de TV asupra profilului moral al elevilor, interpretarea științifică a materialului faptic, precum și soluțiile cu caracter metodic experimentate și propuse fac ca lucrarea Gheorghiței Fleancu să se recomande ca o lucrare de ținută, rod al unei îndelungate cercetări în domeniul respectiv. Adresabilitatea largă, considerațiile finale — care invită cititorul la atitudine activă, creativă și deschisă în problemele educației noilor generații — ne îndreptățesc să semnalăm și să supunem atenției această lucrare deosebit de actuală și interesantă.

ZĂNOAGA A.

Optimizarea procesului instructiv-educativ în clasele primare

Ministerul Educației și Învățământului, împreună cu Uniunea Sindicatelor din Învățământ, Știință și Cultură, a organizat în luna iulie la Orșova, județul Mehedinți, un schimb de experiență cu inspectorii școlari pentru învățământul primar de la inspectoratele școlare județene și președinții comisiilor județene ale sindicatelor din învățământ pe tema optimizării procesului instructiv-educativ la clasele I—IV, în lumina orientărilor date de documentele de partid și de stat. Acest schimb de experiență a fost condus de tov. Rada Mocanu, adjunct al ministrului educației și învățământului și tov. Elena Ene, președinta Uniunii Sindicatelor din Învățământ, Știință și Cultură. În cadrul dezbaterilor s-a analizat stadiul îndeplinirii sarcinilor cuprinse în „Studiul privind creșterea nivelului de pregătire al elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar", s-au stabilit cauzele care au determinat unele neîmpliniri și măsurile ce urmează să se întreprindă pentru sporirea randamentului școlar în vederea îndeplinirii sarcinii trasate de conducerea partidului ca școala să fie parcursă cu bune rezultate de toți copiii.

Informarea prezentată de tov. Doina Tirea, directoarea Direcției învățământului preșcolar, primar și gimnazial din Ministerul Educației și Învățământului, a evidențiat atît realizările obținute în ultimii ani pe linia cuprinderii și menținerii la cursuri a tuturor copiilor de vîrstă școlară, a perfecționării conținutului învățământului și a contribuției cercetării pedagogice la îmbunătățirea tehnologiei didactice, cît și lipsurile manifestate în procesul de predare-învățare la clasele I—IV, contribuția inspecției școlare la înlăturarea acestora.

Intervențiile inspectorilor școlari și ale președinților de sindicat au reliefat faptul că majoritatea învățătorilor au înțeles lichidarea repetenției ca o acțiune complexă, pedagogică, de mare responsabilitate socială, care se poate realiza numai printr-o muncă perseverentă și sistematică. În vederea pregătirii cadrelor didactice pentru această acțiune, în județul Alba, de exemplu, întreaga activitate metodică de la nivelul școlilor și județului a fost axată pe crearea, cunoașterea și generalizarea experienței pozitive privind conceperea, organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ în condițiile noilor cerințe puse în fața școlii. În acest sens, un accent deosebit s-a pus pe studiul individual. Prin Casa corpului didactic a fost selectată și difuzată bibliografia necesară, iar la nivelul fiecărei școli, cadrele didactice au fost determinate să studieze, să-și formeze deprinderea de a urmări tot ce apare nou în specialitate și să încerce aplicarea la clasă a soluțiilor desprinse. De asemenea, comisiile metodice din toate școlile au dezbătut periodic problemele și aspectele concrete din fiecare unitate și au organizat activități diverse pentru creșterea randamentului școlar și lichidarea repetenției. Aceste acțiuni, precum și altele organizate în județ, au condus la obținerea unui procent de promovare de 99,50%.

Din inițiativa conducerii Ministerului Educației și Învățământului în fiecare județ s-au desfășurat schimburi de experiență între cadrele didactice. La clasele I—IV aceste acțiuni au fost orientate, în special, spre perfecționarea metodelor de predare-învățare în vederea lichidării repetenției pe baza obținerii unor rezultate mai bune la învățătură.

Pe linia valorificării experienței pozitive, inspectoarea pentru învățămîntul primar de la județul Hunedoara a arătat că în școlile din acest județ schimburile de experiență s-au organizat pe teme ca : „Modalități de pregătire și adaptare a copilului la programul școlar", „Conlucrarea dintre învățători și educatoare, condiție esențială a prevenirii eșecului școlar", iar cele între învățători și profesorii de limba română și matematică de la ciclul gimnazial au vizat : „Contribuții la formarea deprinderilor de citire și scriere la elevi", „Modalități de formare a deprinderilor de calcul, în scopul integrării mai rapide a elevilor în sistemul de lucru în clasa a V-a" etc. Succese importante s-au obținut în acest județ pe linia pregătirii și perfecționării învățătorilor. Astfel, în urma indicațiilor și sarcinilor transmise de tovarășa Aneta Spornic, ministrul educației și învățământului, la întîlnirea de lucru de la Brașov cu directorii liceelor pedagogice, s-au intensificat preocupările ca aceste unități de învățămînt să devină centre metodologice unde să se experimenteze și să se realizeze tehnologii didactice noi și care, generalizate, să contribuie la ridicarea nivelului de pregătire al elevilor. Rezultatele nu au întîrziat să se arate. În județul Hunedoara, la sfîrșitul acestui an, au promovat 99,36% din elevi.

O experiență interesantă și fructuoasă a fost prezentată de prof. Ioan Lambert, directorul adjunct al Liceului pedagogic din Caransebeș, unitate în care repetența a fost lichidată complet la clasele I—IV. Cu sprijinul inspectoratului școlar județean s-a inițiat o amplă acțiune de îmbunătățire și perfecționare a bazei didactice-materiale a școlii, avînd în vedere implicațiile acesteia în conținutul și metodologia actului didactic. Noile mijloace au determinat învățătorii să se desprindă din tiparele didactice tradiționale, au sporit volumul de muncă în pregătirea lecțiilor. Fiecare activitate cu elevii a fost minuțios organizată în funcție de obiectivele operaționale urmărite, de nivelul clasei, al grupelor și chiar al elevilor. Astfel, lecțiile au dobîndit o densitate calitativă și formativă superioară, fiind bogate în elemente de creativitate ce solicită intens gîndirea elevilor. În acest context s-a accentuat angajarea temeinică și responsabilă a întregului colectiv didactic în procesul de însușire și perfecționare a activității, prin promovarea unei noi atitudini față de procesul de predare-învățare. În sfera preocupărilor pentru lichidarea repetenției, vorbitorul a arătat că este necesar ca învățătorii și conducerile școlilor să acționeze unitar pentru prevenirea rămînerilor în urmă la învățătură pe tot parcursul trimestrelor și anului școlar.

Învățătoarele Dăescu Margareta de la Școala generală nr. 2 Drobeta-Turnu Severin și Roibănescu Ionica de la Școala generală din Vînjuleț, județul Mehedinți au prezentat forme și metode de lucru cu elevii, care au dus la lichidarea completă a repetenției în clasele pe care le conduc. Din cele arătate s-a desprins atenția acordată legăturii strînse cu grădinița pentru a cunoaște mai bine copiii încă din primele zile de școală. În funcție de particularitățile de vîrstă și individuale ale copiilor au organizat în bune condiții tratarea diferențiată la lecții și la temele pentru acasă, avînd în vedere cauzele rămînerii

în urmă la învățătură a unor elevi și stimularea celor cu rezultate mai bune. De un real sprijin le-a fost evidența periodică a greșelilor tipice întîlnite în caietele copiilor sau în timpul examinărilor orale, în special la obiectele limba română și matematică.

Pregătirea lecțiilor sub supravegherea învățătoarei a dus la obținerea unor rezultate nesatisfăcătoare la învățătură și de către elevi care, în alte situații, ar fi fost declarați corigenți. Un ajutor prețios l-au primit învățătoarele din partea familiei și a organizației de pionieri care s-au preocupat, alături de școală, de menținerea la cursuri a copiilor pe tot timpul anului școlar, au ajutat la confecționarea materialului didactic sau au acordat sprijin la învățătură unor elevi.

Dat fiind numărul mare de școli cu predare simultană, intervențiile inspectoarelor de la județele Arad și Brașov au fost privite cu multă atenție. S-a arătat că predarea simultană la două sau mai multe clase prezintă unele particularități de care învățătorii trebuie să țină seama. Ca și cei care predau la o singură clasă, ei trebuie să realizeze integral planul de învățămînt și programa școlară.

Succesul în activitatea didactică ce are loc în aceste condiții este determinat în cea mai mare măsură de modul în care este alternată activitatea directă cu elevii cu munca independentă a acestora. În acest sens, trebuie întărită preocuparea pentru asigurarea muncii independente cu un conținut corespunzător și cu forme eficiente, în funcție de clase, de obiectul de învățămînt, de sarcinile didactice ce se urmăresc în fiecare oră de curs. De asemenea, s-a cerut sprijinul cercetării și presei pedagogice în elaborarea și publicarea materialelor pentru îndrumarea învățătorilor care predau simultan la mai multe clase.

În timpul dezbaterilor, precum și în cuvîntul tov. Elena Ene, președinta Uniunii Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură, s-a reliefat rolul sindicatelor din învățămînt pentru a determina o mai bună valorificare a experienței pozitive din fiecare colectiv didactic, pentru a găsi prin acțiuni proprii cele mai potrivite strategii de instruire și educare care să conducă la obținerea de către elevii claselor I—IV a unor rezultate mai bune la învățătură.

Schimbul de experiență a prilejuit și realizarea unei instruiri a inspectorilor școlari pentru învățămîntul primar pe teme ca : „Modalități de creștere a eficienței inspecției școlare la clasele I—IV în vederea înlăturării eșecului școlar", prezentată de tov. Ion Rizescu (director al Direcției organizare și control), „Realizarea legăturii dintre grădiniță și școală în vederea cunoașterii copiilor" (Eleonora Pop, inspector principal de specialitate în M.E.I.), „Forme și metode de organizare și desfășurare a perfecționării învățătorilor" (Simion Cioată, inspector general în M.E.I.), „Criterii de evaluare a unor obiective instructiv-educative în ciclul primar. Prezentarea unor modele de probe" (Valentina Filipescu, șef de sector la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice), „Prezentarea programelor noi și revizuite la clasele I—IV" (Vasile Molan, inspector principal de specialitate în M.E.I.) și „Folosirea noului manual de matematică pentru clasa a III-a în procesul de predare" (Ion Mitrache, inspector general în M.E.I.).

În numele conducerii ministerului, concluzile au fost prezentate de tov. Rada Mocanu, adjunct al ministrului, care au direcționat activitatea de viitor a inspecției școlare pentru clasele I—IV. Astfel, în lunile următoare, va trebui să se acorde mai multă atenție pregătirii elevilor care nu au obținut medii de promovare la sfîrșitul anului, modului în care se împletește activitatea didactică în această direcție cu organizarea timpului liber al elevilor. Încă de la începutul anului, inspectoratele școlare și, cu deosebire, unitățile de învățămînt în care se înregistrează copii neșcolarizați, cu frecvență slabă sau care abandonează școala din diferite motive, să acționeze ferm pentru a asigura școlarizarea tuturor copiilor și pentru a acorda sprijinul necesar la învățătură celor aflați în aceste situații, organizînd programe de pregătire suplimentară, astfel încît să se asigure însușirea corespunzătoare a cunoștințelor prevăzute de programe. De asemenea, inspecția școlară și conducerile școlilor vor verifica pregătirea pentru lecție a învățătorilor, preocuparea acestora pentru realizarea unui învățămînt activ, cu participarea conștientă a elevilor în momentele lecțiilor. Un accent deosebit se va pune pe perfecționarea tehnologiei didactice, pe utilizarea mijloacelor de învățămînt în lecție, precum și pe stimularea învățătorilor pentru elaborarea și confecționarea materialelor didactice necesare. În toate acțiunile întreprinse, inspectoratele școlare și conducerile de școli vor solicita sprijinul organelor locale de partid și de stat, organizațiilor de partid din școli, organizațiilor de copii, de sindicat și de femei, pentru a realiza sarcina pusă de partid în fața școlii privind ridicarea nivelului de pregătire al elevilor și lichidarea repetenției în învățămîntul primar.

VASILE MOLAN
inspector principal de specialitate în M.E.I.

Simpozion cu tema „Școala și viața"

A intrat în tradiție ca la sfîrșitul fiecărui an școlar *Inspectoratul școlar județean, Comisia sindicatelor din învățămînt și Casa corpului didactic Ialomița* să organizeze un simpozion, valoros schimb de experiență în vederea perfecționării procesului de învățămînt în pas cu cele mai noi cuceriri ale revoluției tehnico-științifice, cu cerințele concrete ale societății.

În acest sens, cea de-a IX-a ediție a Simpozionului anual județean s-a desfășurat sub genericul *Școala și viața*".

Comunicările prezentate în plenară au tratat probleme esențiale ale școlii, ca, de exemplu : „Învățămîntul — activitate socială fundamentală" (academician Nicolae Teodorescu) ; „Perfecționarea neîntreruptă a educatorului — condiție pentru o nouă calitate în învățămînt" (conf. univ. dr. Virgiliu Radulian ; „Caracterul interdisciplinar al învățămîntului matematic" (prof. univ. dr. Octavian Stănășilă) ; „Școala ialomițeană — prezent și perspectivă" (prof. Atena Vișoiu, inspector general).

Comunicările prezentate în secții, dezbaterile purtate s-au axat pe tratarea unor aspecte semnificative privind: cunoașterea copilului, în vederea influențării dezvoltării lui intelectuale, dezvoltarea gîndirii creatoare în cadrul orelor de compunere, strategii didactice de integrare a absolvenților ciclului gimnazial în activitatea de învățare a treptei I liceale, formarea noțiunilor de istorie și a concepției științifice despre societate prin predarea istoriei, modalități de lucru în cadrul orelor de chimie, îndrumări metodice privind pregătirea și desfășurarea activității maistrului-instructor în cadrul instruirii tehnico-productive cu elevii, educația patriotică, revoluționară a pionierilor și școlarilor prin activități specifice Organizației pionierilor.

Simpozionul a contribuit, prin dezbaterile prilejuite, la împărtășirea experienței înaintate, în vederea optimizării procesului de învățămînt.

Tot în preocupările Inspectoratului școlar județean Ialomița intră și elaborarea foii volante „Tribuna școlii ialomițene" al cărei număr din

luna iulie 1980 se ocupă îndeosebi de educaţia materialist-ştiinţifică a elevilor. În pagina intitulată „Schimb de experienţă", educatoare, învăţători şi profesori se referă la schimburile de experienţă organizate în concordanţă cu indicaţiile Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului, care prin conţinutul activităţilor şi formelor de lucru folosite au contribuit la edificarea participanţilor asupra unor probleme de teorie şi de practică pedagogică necesare ridicării calitative a muncii instructiv-educative.

CONSTANŢA SORIK

Curier pedagogic

Trecerea de la învăţămîntul primar la cel gimnazial

Tov. înv. AURICA GUŢIU de la Liceul industrial din Lipova, jud. Arad abordează **problema trecerii de la învăţămîntul primar la cel gimnazial**, *problemă căreia, pe bună dreptate, autoarea articolului afirmă că trebuie să i se acorde o deosebită atenţie. „Indiferent de nivelul de cunoştinţe pe care l-au atins elevii, de munca pe care au desfăşurat-o învăţătorii în scopul trecerii copiilor la o nouă etapă de învăţămînt, aceştia nu sînt pregătiţi să facă saltul calitativ, să treacă de la activitatea coordonată de un singur educator, la aceea condusă de mai mulţi profesori. Va fi nevoie, în condiţiile acestea, de o perioadă de adaptare. Şi această perioadă trebuie să stea în atenţia învăţătorilor (mai ales a celor din clasa a IV-a), ca şi a profesorilor clasei a V-a, în primul rînd".*

În articol se indică cîteva modalităţi prin care acomodarea elevilor la noile condiţii poate fi facilitată, şi anume „dacă viitorii elevi ai clasei a V-a ar face cunoştinţă cu profesorii pe care îi vor avea, încă din clasa a IV-a, prin participarea acestora mai întîi la activităţile pionereşti ori din afara programului şcolar al copiilor. Apoi, prin conducerea de către profesori a unui număr cît mai mare de lecţii în ultimele două trimestre ale clasei a IV-a". De asemenea, se arată necesitatea ca învăţătorul să le facă cunoscute profesorilor, care vor preda la clasa a V-a, particularităţile psihice ale elevilor.

O altă modalitate pe care autoarea o subliniază este aceea a cunoaşterii de către învăţătorul clasei a IV-a a programelor pentru clasa a V-a şi respectiv de către profesori a celor pentru clasa a IV-a. Ar mai fi necesar ca fiecare programă să continuie obiectivele pe care trebuie să le atingă elevul pe o perioadă de două cicluri, respectiv programa de clasa a IV-a să prevadă obiectivele pînă la sfîrşitul clasei a VIII-a, iar programa clasei a V-a pe cele atinse deja în învăţămîntul primar". Acest lucru se face numai în programa de desen.

În încheierea articolului autoarea arată că rezolvarea problemei trecerii de la ciclul primar la cel gimnazial implică o multitudine de factori (elevi, învăţători, profesori, părinţi) şi depinde direct de conjugarea conştientă a eforturilor tuturor.

Vocaţia unui experiment

Tov. **LIZICA MIHUŢ** *în materialul intitulat „Un experiment ce poate fi generalizat" se referă la dezbaterea care a avut loc la Şcoala generală nr. 11 din Arad, cu participarea întregului corp profesoral, avînd ca obiectiv analiza unui experiment — început cu doi ani în urmă — care permite depistarea situaţiei reale la învăţătură a clasei, pentru fiecare obiect de învăţămînt. Directorul şcolii, prof. Ulpiu Foltutiu a expus pe larg acest experiment care îşi propune să stabilească în mod obiectiv, prin calcul matematic, energia informaţională a fiecărei clase, pe discipline de învăţămînt, şi deci, potenţialul colectivului de elevi, ca medie (ponderată) a energiilor informaţionale. De fapt, diferenţa potenţial-energie indică situaţia la acel moment la chimie, de exemplu, faţă de celelalte discipline de învăţămînt. Acest sistem permite evaluarea reală a randamentului şcolar, profesorul şi clasa de elevi, fiind considerat ca echipă, care intră în competiţie cu ea însăşi şi nu se mai compară, aşa cum deseori se întîmplă, cu alte colective de elevi. Se ştie că situaţia la învăţătură nu este aceeaşi la toate clasele a V-a să zicem, dintr-o şcoală, cu toate că predau aceiaşi profesori; în mod greşit elevii acestor clase sînt comparaţi între ei în ceea ce priveşte randamentul lor şcolar. Ori, cunoscîndu-se energia informaţională şi potenţialul clasei pentru fiecare disciplină de învăţămînt, profesorii pot realiza în permanenţă un autocontrol, pot lua măsuri imediate şi eficiente care să conducă la sporirea gradului de pregătire a elevilor. Profesorii pot urmări pe grafic, dacă energia informaţională şi potenţialul clasei evoluează sau stagnează, măsurînd în mod obiectiv rezultatul muncii depuse la nivelul unei lecţii, al unui capitol, al unui trimestru, al unui an şcolar".*

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire|Contents|Содержание nr. 9/1980

Virgiliu Radulian: The quality of educators — a fundamental condition of improving education • **Ion Pătrașcu**: Raising the quality of the whole process of teaching-learning on a higher level • **Vasile V. Popescu**: School director • **Teodor Mucică**: Pedagogical problems of using teaching aids in class • **Dumitru Almaș**: History, a formative science in cultural instruction and patriotic education of generations • **Dinca Soare**: How we achieve condensed practice, how we effectively use time for it (From the experience of the industrial lycée in Caraș-Severin county) • **George Nestor**: Teacher's training — a condition of the school success • **Maria Drăguț**: Training the skill of asking questions — a means of developing the mathematical thought • **Ioana Lungu, Elena Blideanu**: The class of political economy in the workshop • **Maria Mărgineanu, Olga Păun**: Pupils' understanding of the word significance function • **Silviu Pepelea**: The part of pupils' camp in learning foreign language • **Mihai Merticaru**: The effectiveness of integrating literary reading and the language study in acquiring knowledge • **Constantin Gheorghiaș**: Composition — a major requirement for the pupils of the evening classes • **Magdalena Vasilescu**: Class as a sign of creativity • **N. I. Cerchez**: Councilling and guiding — efficient ways of helping pupils • **Romeo Poenaru**: Didactogeny in school • **Ion Stanciu**: Professor Stanciu Stoian at the 80th anniversary • **Nicolae Săcăliș**: Stanciu Stoian — professor and mentor • **Medeea Bunescu**: Work-achievement — aspirations • **I. N. Vlad**: — The general review of education and the problems of the Romanian school between the two World Wars — Books — Ideas.

Virgiliu Radulian: La calité de l'éducateur-condition principale du pérfectionnement de l'enseignement • **Ion Pătrașcu**: L'élèvement de la calité du processus d'enseignement — apprentissage • **Vasile V. Popescu**: Le directeur de l'école • **Teodor Mucică**: Des problèmes pédagogiques de l'utilisation des moyens d'enseignement dans la leçon • **Dumitru Almaș**: L'histoire, science formative dans l'instruction culturelle et l'éducation patriotique des générations • **Dinca Soare**: Comment réaliser la pratique compacte, comment utiliser efficacement le temps qui lui est réservé ? • **George Nestor**: L'importance de la formation du professeur pour le succes scolaire • **Maria Drăguț**: L'habitude de poser des questions-moyen de developpement de la pensée mathématique • **Ioana Lungu, Elena Blideanu**: La leçon d'économie politique dans une entreprise de production • **Maria Mărgineanu, Olga Păun**: La compréhension de la signification des mots par les élèves • **Silviu Pepelea**: Le rôle du camps de vacances dans l'assimilation de connaissances de langues modernes • **Mihai Merticaru**: L'éfficience de l'integration de la lecture littéraire dans l'étude de la langue pour l'assimilation de connaissances • **Constantin Gheorghiaș**: La composition littèraire-une nécessité importante pour les élèves de l'école du soir • **Magdalena Vasilescu**: La leçon sous le signe de la creativité • **N. I. Cerchez**: La consultation et la répétition — formes efficientes à l'aide des élèves • **Romeo Poenaru**: Des fauts éducatives des professeurs dans le cadre du processus instructif-éducatif • **Ion Stanciu**: Le professeur Stanciu Stoian — un maître prestigieux • **Nicolae Săcăliș**: Stanciu Stoian — professeur et mentor • **Medeea Bunescu**: Travail-réalisations-aspirations • **I. N. Vlad**: La revue générale de l'enseignement et les problèmes concernant l'école roumaine entre les deux guerres mondiales.

ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИАН, Качество воспитателя — основное условие усовершенствования образования • **ИОН ПЭТРАШКУ**, Повышение на первой ступени качества целого процесса преподавания-оучения • **ВАСИЛЕ ПОПЕСКУ**, Директор школы • **ТЕОДОР МУЧИКЭ**, Педагогические проблемы использования средств обучения на уроке • **ДУМИТРУ АЛМАШ**, История, формативная наука в культурной инструкции и партиотическом воспитании поколений • **ДИНКА СОАРЕ**, Как осуществить сплошную практику, как эффективно использовать время назначено ей? • **ДЖЕОРДЖЕ НЕСТОР**, Подготовка преподавателя-условие школьной успешности • **МАРИЯ ДРЭГУЦ**, Формирование навыка ставить вопросы-средство развития математического мышления • **ИОАНА ЛУНГУ, ЕЛЕНА БЛИДЯНУ**, Урок политэкономии в предприятии • **МАРИЯ МЭРДЖИНЯНУ, ОЛГА ПЭУН**, Понимание учениками функции значимости слов • **СИЛВЮ ПЕПЕЛЯ**, Роль школьного лагеря в усвоении современных языков • **МИХАЙ МЕРТИКАРУ**, Эффективность интеграции литературного чтения с изучением языка в усвоении знаний • **КОНСТАНТИН ГЕОРГИАШ**, Сочинение — мажорное требование для учеников вечернего лицея • **МАГДАЛЕНА ВАСИЛЕСКУ**, Урок под знаком творчества • **Н. И. ЧЕРКЕЗ**, Консультация и медитация-эффективные формы помощи учеников • **РОМЕО ПОЕНАРУ**, Дидактогения в школе • **ИОН СТАНЧУ**, Профессор Станчу Стоян в 80 лет • **НИКОЛАЕ СЭКЭЛИШ**, Станчу Стоян — профессор и ментор • **МЕДЕЕА БУНЕСКУ**, Труд-осуществления-старания • **КНИГИ-ИДЕИ**

I 4137

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

ADAPTABILITATEA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI LA CONDIŢIILE REVOLUŢIEI ŞTIINŢIFICE ŞI TEHNOLOGICE ŞI CERINŢELE ECONOMIEI MODERNE de G. D. Spînoiu ● RELAŢIA DINTRE DISCIPLINELE TEHNICE ŞI ACTIVITĂŢILE ÎN ATELIER de A. Stănescu ● TEHNOLOGII MODERNE DE FORMARE A VIITORILOR LUCRĂTORI ÎN AGRICULTURĂ de M. Pascu ● CARACTERUL CREATOR AL POLITICII PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN DE CONSTRUIRE A SOCIALISMULUI de O. Clătici

10

ANUL XXIX, octombrie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

1990 11 IUL. 2014

(97)

- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

10/1980

GETA DAN-SPÎNOIU — Adaptabilitatea continuă a învățământului la condițiile revoluției științifice și tehnologice și cerințele economiei moderne 1

DIDACTICA MODERNĂ A INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

ADINA STĂNESCU — Relația dintre disciplinele tehnice și activitățile în atelier 6

ALEXANDRU BÎRSESCU — Calitatea pregătirii tineretului pentru muncă și viață 7

IOAN PETRESCU — Lotul școlar — mijloc de integrare a învățământului cu cercetarea și producția 9

MIHAI PASCU — Tehnologii moderne de formare a viitorilor lucrători în agricultură 12

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

AL. POPESCU-MIHĂEȘTI — Logica internă a științelor și logica disciplinelor de învățământ — coordonată de bază în elaborarea programelor școlare 16

TUDOREL MIRESCU, VALERIA MIRESCU — Experimentarea unor strategii interdisciplinare în gimnaziu 20

DAVID RIMER — Asupra utilizării teoriei grafelor în cercetări de metodică 24

TEHNOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

MARIA VOICU, GEORGETA ANGHEL — Definirea în sistem a unor noțiuni de fizică cu posibilități integrative 27

ELENA ȘEBE — Asigurarea densității și esențialității în prezentarea informației școlare 34

C. COSTIN, V. ATANASIU, S. FĂTU — Stimularea interesului științific și creșterea randamentului școlar la chimie 37

CON. LTAȚII

OLIVIA CLĂTICI — Caracterul creator al politicii Partidului Comunist Român de construire a socialismului, de aplicare a adevărurilor universal valabile ale teoriei revoluționare la condițiile țării noastre 39

DEZBATERE

MEDEEA BUNESCU — Obținerea succesului școlar prin cunoașterea factorilor perturbatori și înlăturarea lor 44

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR

MARIA VEBER — Modalități de înlăturare a insuccesului școlar în învățământul primar 49

FELICIA HAICA — Atelierul de geometrie (prototip didactic) 52

DIN CARNETUL INSPECTORULUI ȘCOLAR

IOAN JINGA — Inspecția școlară sub semnul perfecționării 57

IOAN DÎRJAN — Accentuarea caracterului practic-aplicativ al învățământului . 61

CĂRȚI — IDEI

MAGDALENA VASILESCU — Un valoros curs de tehnologie didactică 64

LEON ȚOPA — Antologie pedagogică 5

ION MIHUȚ — Mesaj al unor înalte valori etice 38

EUGEN NOVEANU — Structura și măsurarea inteligenței . . . . . .

EMILIAN DIMITRIU — Eseu despre educația ostășească 26

4137

BIBLIOTECA „ASTRA"

ADAPTABILITATEA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LA CONDIȚIILE REVOLUȚIEI ȘTIINȚIFICE ȘI TEHNOLOGICE ȘI CERINȚELE ECONOMIEI MODERNE

Dr. GEORGETA DAN-SPÎNOIU

Conceptul de adaptabilitate este adesea folosit în înțeles restrîns, cotidian, de stabilire a concordanței dintre cerințele obiective și răspunsul comportamentului uman față de ele. Raportată la un anumit stadiu al dezvoltării ontogenetice (copilăria) sau al dezvoltării istorice (propriu formațiunilor primitive), ideea concordanței ar fi suficientă pentru a defini conceptul de adaptabilitate (deși chiar în cazurile menționate mai sus ea poate fi depășită).

Apreciat din perspectiva omului contemporan, conceptul de adaptabilitate capătă valoare de gen pentru un domeniu extins de fapte și relații, fiecare dintre acestea avînd conținuturi și niveluri diverse. Finalitatea conceptului se exprimă în elaborarea acelor forme superioare de comportament care să asigure progresul personalității umane și al societății în ansamblu. Ea se realizează nu de la sine și nici la întîmplare (prin simpla conviețuire a oamenilor), ci urmează legile dinamicii interioare proprii fenomenului adaptabilității, suportînd, în același timp, determinările exterioare, de natură socială. Toate acestea se cer bine clarificate înainte de aplicarea oricăror măsuri organizatorice, de restructurare a conținuturilor și de elaborare a metodelor în domeniul învățămîntului și educației.

Ce surse au alimentat acumulări calitative în sfera fenomenului adaptabilității umane, în general, și a celei care vizează instrucția și educația, în special? După opinia celor mai mulți specialiști, trei surse sînt esențiale: **experiența practică** acumulată istoric și social, **structura ideologică** a societății, **progresele științei.** Ne vom referi pe scurt la fiecare dintre ele.

Experiența practică înțeleasă în sensul ei real și extins de viață trăită, decantată, filtrată și mereu reînnoită, a condus societatea umană la forme complicate de organizare și scopuri ale organizării care cer tipuri noi de oameni, capabili să se orienteze selectiv și creator dacă vor să facă față cerințelor. Ca atare reconsiderarea conceptului de adaptabilitate se impune în condițiile societății moderne ca necesitate practică pentru realizarea obiectivelor sociale, în folosul societății și al omului însuși. O astfel de reconsiderare, după opinia noastră, trebuie operată în sfera determinismului exterior al fenomenului, precum și a condiționării lui din interior — prin acțiunea factorilor subiectivi.

În sfera determinărilor exterioare se întrepătrund tot mai mult astăzi două categorii de trăsături: cele de **universalitate** și cele de **specialitate.** Primele conturează trăsăturile necesare ale omului modern înscris pe traiectoria deziderateloor umanității — de pace, de cooperare, de solidaritate, de echitate. Aceste trăsături sînt esențiale în orientarea oricărui proces adaptativ uman, gîndit la oricare nivel, ele fiind din ce în ce mai mult vehiculate drept concepte politice cu rol în stabilirea coexistenței pe glob.

A doua categorie de trăsături — de specificitate — sînt proprii diverselor orînduiri sociale sau națiuni. Ele se află în raport de complementaritate cu trăsăturile de universalitate.

Concretizînd determinarea trăsăturilor specifice în țara noastră prin experiența acumulată pînă în prezent, remarcăm că s-au făcut astfel de acumulări calitative care au permis ca perspectivele dezvoltării să fie clar conturate pentru cincinalul 1981—1985, precum și perspectivele elaborate pînă în anul 1990 și chiar spre

2022

30087

anul 2000. Se cere un învățămînt adaptat cu predilecție cerinței de pregătire a forței de muncă pentru sectoarele industriale, de construcție și transporturi, unde va fi necesar să lucreze aproape 74% din forța de muncă totală.

Legea educației și învățămîntului reprezintă, în esență, baza reală a formei de adaptabilitate calitativ nouă a școlii la obiectivele dezvoltării sociale. Conceperea învățămîntului liceal pe specialități a fost determinată de evenimente sociale gîndite la modul viitor al efectelor lor. În același timp, ea corespunde și unei căi specifice de orientare a naturii umane. De pildă, cercetările longitudinale pe care le-am efectuat la elevii din clasele medii ne-au permis să conchidem că în jurul vîrstei de 14 ani orientările selective ale elevilor tind să se cristalizeze în sinteza personalității acestora, în măsura în care pot fi predictive pentru orientarea școlară și chiar profesională [1]. Este un indiciu că adaptarea la cerințele societății (la nivel socioșcolar și prin transparență — la nivel socioprofesional) are la bază relația factorilor obiectivi cu cei subiectivi.

Relația celor două categorii de factori în dinamica adaptabilității este, în realitate, obiectivul principal al învățămîntului și educației, scopul și produsul educației fiind **omul.** Ea complică însă datele determinării obiective cu cele ale specificităților subiective, procesul de adaptabilitate gîndit în termenii psihicului uman avînd dinamica proprie și o complexitate aparte.

Făcînd un efort de îmbinare a celor două categorii de factori putem defini trei momente cheie în evoluția procesului adaptabilității instruirii și educației la cerințele societății moderne :

— *corespondența* — ca formă de comportament adaptat cerințelor prezente ;

— *perfectibilitatea* — ca modalitate superioară de prelucrare a datelor prezente, acționînd asupra lor prin raportare la viitor ;

— *creativitatea* — ca o capacitate de decentrare din prezent și de reconstrucție a unor obiective și coordonate noi.

Cele trei momente cheie ale evoluției relației factorilor obiectivi și subiectivi trebuie înțelese la diferite niveluri — individual și de grup — și în direcții importante ale procesului de învățămînt — conducere, organizare, selecția conținuturilor, selecția și crearea metodelor de instruire și de educație.

B **Structura ideologică** a societății este o altă sursă care restructurează procesul adaptabilității în general și ai învățămîntului în special. Este imposibil să înțelegem și să dirijăm comportamentele individuale sau colective în raport cu cerințele revoluției tehnice și ale economiei moderne, dacă nu luăm în considerație convingerile, scopurile, atitudinile, motivațiile, concepțiile filozofice și politice aflate la baza lor. De exemplu, multe din contradicțiile existente în structura și funcționalitatea învățămîntului din țările capitaliste se datorează și pulverizării conceptuale întreținute prin diferite mijloace ale culturii de masă. În alte situații, ca de pildă la formații tribale apropiate spațial între ele dar cu diferențe în dirijarea proceselor ce se structurează la nivelul ideologic, se constată că percepția unui material standardizat (cum sînt imaginile Rorschach) capătă sensuri diferite.

Astfel de diferențieri atitudinale sau comportamentale se remarcă în toate studiile cross culturale de antropologie sau de psihologie socială.

O concluzie se desprinde : ideologia este formă a suprastructurii, determinată de existență, dar, din momentul în care a fost asimilată de om, ea capătă forța de a modifica existența însăși prin potențialitățile anticipative pe care conștiința umană i le imprimă.

Una din marile cuceriri ale socialismului este unitatea lui ideologică și politică, iar pregătirea în această direcție contează ca element structural în practica educațională. În repetate rînduri, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, a întărit ideea că specialiștii trebuie să aibă pregătire politică și ideologică temeinică pentru a-și îndeplini bine rolul pe care-l au în procesul dezvoltării economico-sociale a țării. „La educarea politico-ideologică a tinerilor trebuie să participe toți cei care lucrează în domeniul învățămîntului, începînd de la educatoare și pînă la profesor universitar. ...Cadrele trebuie să fie buni educatori, făuritori ai unui tineret nou, înaintat, pregătit pe baza concepției revoluționare marxist-leniniste" [2].

Pregătirea ideologico-politică întîmpină cerința ce revine în mod special învățămîntului, de a pregăti oamenii viitorului. Eficiența învățămîntului de astăzi se va măsura mîine după felul în care noile generații au ridicat calitatea vieții pe trepte noi, exprimînd capacitatea lor de a prevedea și a crea dezvoltările. Importanța pregătirii ideologico-politice crește cu atît mai mult în condițiile revoluției tehnice și științifice cu cît aceasta creează o proliferare fără precedent în domeniul muncii, al profesiunilor, al culturii, sprijinită pe cultivarea a ceea ce are mai valoros fiecare personalitate umană. Sensul unic al dezvoltării generale nu rezultă din suma tuturor acestor cazuri particu-

---

[1] GEORGETA DAN-SPINOIU, MARIA MOȚESCU, *Relația dintre motivație, conștientizarea motivului și activitate, ca element structural al valorii*, „Revista de psihologie", nr. 4, 1980.

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic*, București, Editura politică, 1976, p. 33.

lare, politice, ci din relațiile lor pe care numai unitatea ideologică și politică le poate fundamenta.

Și această sursă a adaptabilității, puternică în a da consistență și coerență sistemului macrosocial, are rădăcini în natura umană, în tendințele acesteia. Orice copil normal dezvoltat manifestă încă de mic tendința de a căpăta „siguranță de sine", de a avea sensul ființei sale umane acceptate de ceilalți, de a avea conștiința inconsistențelor proprii etc. Cu alte cuvinte, omul, încă de mic, simte nevoia de a asimila valori și de a arbitra valorile proprii în sens comun cu ceilalți. O astfel de orientare a persoanei este foarte sensibilă la prefacerile vieții, încît chiar atunci cînd influența ideologico-politică nu se exercită de manieră sistematică, organizată, ea pătrunde în conștiința copiilor pe multiple căi, mai ales la vîrstele cruciale pentru anumite decizii (de ex. adolescența). Dar a lăsa ca fiecare să se orienteze și să decidă după propriile sale tendințe înseamnă a cultiva subiectivismul, voluntarismul și a nu depăși conduitele pragmatice. Educația *ideologico-politică este principiu esențial în structura fenomenului de adaptabilitate a învățămîntului* la cerințele societății moderne, nu numai prin forța de a sistematiza și unifica diversitatea orientărilor individuale, ci, mai ales, de a clarifica legile și obiectivele dezvoltării social-umane, valabile pentru toți.

A treia sursă care alimentează procesul adaptabilității învățămîntului la cerințele tehnicii și economiei moderne este **știința.**

Știința, ca și ideologia, sînt achiziții relativ noi pe scara evoluției istorice a omenirii ; ambele se intercorelează, sporindu-și importanța pentru practica socială și educațională, prin eforturi conjugate (pe măsură ce știința progresează, sînt eliminate idei învechite din structura ideologică a societății, sînt spulberate îndoielile sau credințele obscure ; invers, ideologia sprijină sau blochează dezvoltarea științei, după cum o consideră favorabilă sau nu valorilor promovate de ea. Cazul lui Copernic este numai unul dintre multe altele ce pot fi evocate în sprijinul acestei idei).

Care sînt dimensiunile de statut și de rol ale științei contemporane ce impun viziuni și practici noi în învățămînt și educație ?

Socotim că cea mai importantă cucerire a științei este locul pe care-l ocupă astăzi în strategia dezvoltării sociale. Există o unanimitate de păreri privind faptul că întreaga societate umană contemporană se confruntă cu probleme noi, cu direcții noi de dezvoltare, cu sarcini noi și cu metode mult mai elaborate de realizare a acestora. Evoluția tehnicii a dat acest nou impuls. „Prin tehnică, spunea J. Fourastié, știința a redescoperit eterogenitatea lumii", noi determinisme și condiționări [3]. Legăturile între cerințele tehnologice și cele științifice sînt atît de strînse încît împreună vor duce la o înțelegere mai vastă a universului, conectînd și alte cerințe ale vieții economice și social-umane, încît ipoteza avansată de J. Fourastié, că „legile mașinii ne vor face să descoperim prin contrast legile vieții" este confirmată pas cu pas.

Statutul pe care-l ocupă știința în strategia dezvoltării diferă însă de la o societate la alta, în funcție de caracterul orînduirilor sociale, al ideologiilor, al stratificării sociale, al intereselor de clasă etc. Caracteristică pentru societatea noastră socialistă este conceperea științei ca „o forță materială", un „factor important în transformarea conștientă a societății". Cincinalul care începe este denumit cincinalul revoluției tehnico-științifice, liniile directoare ale dezvoltării lui fiind trasate prin documentele programatice ale partidului.

Cerințele dezvoltării științei astfel formulate impun modificări și în structura conceptului de adaptabilitate a învățămîntului. Vechea instruire, care utiliza cu prisosință calea informativă (și care în practica unor profesori mai dăinuie din păcate), este necorespunzătoare obiectivelor formării omului nou. „Dacă ne mulțumim să repetăm doar ceea ce a realizat practica, spunea secretarul general al partidului, nu vom reuși să dăm — nici în domeniul științelor economice și sociale, și nici în alt domeniu — noi dimensiuni gîndirii și practicii științifice ; ...dacă vrem să fim într-adevăr revoluționari și să contribuim la dezvoltarea societății trebuie să aducem o contribuție creatoare la dezvoltarea gîndirii și practicii socialismului" [4]. De aici necesitatea legării strînse a științei cu învățămîntul și cu practica socială.

Pentru ca viața să pătrundă în știință și știința în viață, se impune deci ca latura informațională să fie completată cu practici educaționale care să sprijine dezvoltarea capacităților de prelucrare a informației și de luare a deciziilor. Am putea spune că aceasta este dimensiunea cea mai profund umanistă care caracterizează știința modernă și care condiționează restructurări de calitate în învățămînt, deoarece prin dezvoltarea capacității omului de a lua decizii, știința capătă valoare intrinsecă pentru viața lui, punîndu-l în situația de a discerne deciziile bune în condiții date, de a putea alege ceea ce prezintă valoare. Cu alte cuvinte, omul capabil să ia decizii selectează ca-

---

[3] J. FOURASTIÉ, *Mașinism și individualitate*, în *Sociologia franceză contemporană*, București, Editura politică, 1971, p. 435—436.

[4] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României*, București, Editura politică, 1979, p. 16.

dre de referință mai adecvate și mai de calitate pentru el. O astfel de capacitate nu se dezvoltă spontan și la un anumit moment (cînd omul se află în situația de a lua o hotărîre), ci se formează în timp prin antrenarea unei suite de procese cognitive, afective și morale în dezvoltarea multilaterală a personalității. Ca atare, spiritul științific pătrunde în sinteza personalității prin educație corespunzătoare.

Ce cerințe ale societății contemporane impun accentuarea practicilor favorabile procesului de luare a deciziilor ? Vom enumera doar cîteva :

— *Confruntarea cu schimbările rapide* ce se produc în tehnologie și în profesii. Întîmpinarea acestei cerințe din partea învățămîntului se concretizează în dezvoltarea capacităților tineretului de a se adapta din mers la sarcini mereu noi. Aceasta presupune, în esență, *policalificarea* nu ca inventar inepuizabil de deprinderi nelegate între ele, ci ca un set de trăsături noi de personalitate : capacitate de transfer a deprinderilor, un nou sens al timpului în orientare (sau ceea ce spunea un specialist, că omul contemporan trebuie „să aibă viitorul în oase") ; se impun capacități de selecție a căilor fundamentate riguros pe cunoaștere și responsabilitate, capacitate de dirijare a intereselor solidare cu dezideratele sociale etc. Trebuie să recunoaștem că civilizația modernă, extraordinar de complicată în structura ei informațională, complică foarte mult realizarea în practica social-educațională a unor astfel de trăsături, fapt care solicită forme noi, științifice de organizare a învățămîntului și de conducere, restructurări în conținutul obiectelor de învățămînt (și nu continue adăugiri de noi date), elaborări de strategii și metode fundamentate pe rezultatele ultime ale științelor despre om, un nou tip de profesor.

— *Confruntarea cu munci foarte specializate* este o altă cerință ce rezultă pentru om din dezvoltarea tehnicii moderne. Numeroși specialiști, printre care și cunoscutul sociolog francez G. Friedmann [5], au sesizat încă de acum două decenii deficitul emoțional pe care-l poate produce munca specializată în condițiile mecanizării. Cercetările noastre făcute în ultimii zece ani au demonstrat că deficitul emoțional și, ca urmare, înstrăinarea, pot fi evitate în condițiile în care omul înțelege semnificația muncii sale parcelate, în structura de ansamblu a produsului muncii comune (de ex. o operație simplă de asamblare a unei pompe canadiene primea o altă semnificație în conștiința și atitudinea muncitorilor atunci cînd ei o raportau la importanța tehnică și economică pe care operația simplă o avea în funcționarea unei sonde) [6].

Este vorba în aceste situații de o problemă care privește capacitatea adaptativă a învățămîntului ? După opinia noastră ea este un efect major al învățămîntului. Cercetînd integrarea tineretului în industrie am constatat că mulți tineri s-au prezentat puțin pregătiți pentru înțelegerea semnificației muncii specializate, considerînd că au învățat prea mult față de ceea ce trebuie să facă (de fapt ei erau deficitari în înțelegerea fenomenului total al muncii lor, ca și a perspectivelor ce impun mereu alte adaptări).

— *Muncile specializate, mecanizate și mai ales automatizate,* caracteristice dezvoltării tehnicii și economiei moderne au și alte efecte social-umane și, cu siguranță, în viitor se vor mai adăuga. Se modifică modelul interacțiunii umane în muncă. De cele mai multe ori omul se confruntă singur cu o serie de procese (ca în fața tabloului de comandă). Conștientizînd astfel de situații, învățămîntul poate sprijini procesul normal de adaptare prin educarea tipului de relații umane ca relații între scopuri, atitudini, idei. Practic, adaptabilitatea învățămîntului la acest gen de cerințe se realizează prin decelarea formelor de influență socială care apropie atitudinile și motivațiile individuale de normele și cerințele colective, încît primele să fie dirijate după cele din urmă. Această situație ne obligă să reflectăm asupra unor modalități noi de organizare a clasei de elevi și de revizuire a sistemului de recompensare, care, așa cum se aplică în prezent, în cele mai multe cazuri, individualizează mai mult decît să socializeze personalitatea elevului,

În același context se conturează sarcini noi pentru educația stilului de viață și în special, pentru folosirea judicioasă a timpului liber în scopul menținerii sănătății psihice și fizice a omului. Există o literatură bogată privind restructurările noi în stilul de viață și în special în timpul liber, produse sub impactul revoluției științifice și tehnicii moderne, și, mai ales, al dezvoltării economiei.

Se conturează noi sarcini privind formarea atitudinilor economice față de folosirea resurselor materiale încît să nu se producă decalaje ce pot afecta condițiile viitorului sau care să adîncească diferențele în nivelul de trai al oamenilor. Astfel de probleme întregesc sfera adaptabilității învățămîntului cu obiective educaționale majore — *morale și cetățenești* — regîndite după exigențele contemporaneității. Niciodată în trecut, valori ca cele de cooperare, solidaritate, coexistență, responsabilitate socială nu au fost atît de vehiculate în științele politice și social-umaniste ca în prezent.

---

[5] G. FRIEDMANN, *Machine et humansime, Problèmes humains du machinisme industriel,* Paris, Gallimard, 1956, vol. II.

[6] GEORGETA DAN-SPÎNOIU, *Relațiile umane în grupele de muncă industriale,* București, Editura Academiei R.S.R., 1971.

Cercetările despre viitor, elaborate pe baza metodelor predictive, și nu prin simple speculații, aduc contribuții importante la înțelegerea efectelor evoluției tehnicii și economiei moderne. Formulate de pe poziții multidisciplinare — a științelor politice, economice, sociologice, antropologice sau de psihologie socială și altele — ele oferă tot atîtea surse pentru ca adaptabilitatea învățămîntului la condițiile revoluției științifice și tehnice și economiei moderne să fie fondată pe strategii corespunzătoare, cu probabilitate mare de succes. Depinde, desigur, de felul cum datele științei sînt sintetizate (aspect la care sîntem mult deficitari) și cum sînt folosite, încît să ridice nivelul calitativ al logicii practicii educaționale.

Oprindu-ne aici cu expunerea noastră foarte sumară privind o problemă de mare bogăție structurală și faptică, nu credem că am reușit să facem mai mult decît să atragem atenția asupra ei. După părerea noastră, sînt necesare numeroase aprofundări care să permită ca fiecare compartiment și factor implicat în rețeaua vastă a învățămîntului să-și reînnoiască convingerile și practicile în condițiile unei mari responsabilități față de viitor, după cum sînt necesare și aprofundări privind modalitățile de cooperare și, mai ales, de sistematizare și organizare a activității la toate nivelurile și între acestea, încît școala să devină cu adevărat cea mai mare întreprindere a societății. Considerăm, de asemenea, că sînt necesare discuții și mai ales elaborări metodologice noi privind pregătirea profesorilor care sînt agenții direcți ai transformării cerințelor sociale obiective în trăsături corespunzătoare, la nivelul personalității umane.

Antologie pedagogică*

Prin publicarea textelor antologice ale lui Constantin Narly se inițiază reconsiderarea uneia dintre cele mai valoroase și mai durabile opere ale pedagogiei românești din perioada interbelică. Fie-mi îngăduit, ca fost student și colaborator al profesorului Constantin Narly, să fac o succintă prezentare de ansamblu, mai bine spus o evocare fugitivă, cu prilejul apariției volumului antologic. Profesorul C. Narly, ale cărui cursuri erau atît de frecventate, strălucea prin puterea sa de imaginație creatoare, prin documentarea științifică bogată și prin căldura cu care ne anima și ne îndruma. Neuitate vor rămîne seminariile sale, în care „corelațiile" și „momentele de umanism" punctau larga orientare filosofică și pedagogică, unitatea multidisciplinară și aspirația spre realizarea superioară a omului prin educație.

Aș vedea trei domenii în care a adus contribuții noi, deosebite, demne de a fi studiate și continuate :

a) Demersul teoretic riguros, mereu amplificat și elaborat pînă la desăvîrșirea unui sistem de pedagogie generală, proces în care istoria pedagogiei are un rol de fundament experimental complex și de verificare concludentă.

Acest domeniu este bine ilustrat prin textele alese. Totuși, cred că ar fi fost necesar să se stăruie ceva mai mult asupra metodelor pedagogice și a unor monografii dedicate pedagogilor-filosofi, străini și români.

Constantin Narly are meritul de a fi adus o contribuție substanțială la afirmarea pedagogiei românești în circuitul internațional. El este un valoros deschizător al căilor de universalizare a culturii și științei românești, ceea ce implică valoarea intrinsecă a lucrărilor de specialitate, contact productiv cu centrele științifice din străinătate și o colaborare constantă, în cadrul instituțiilor românești, a personalităților din alte țări. Antologia reușește să înfățișeze acest aspect al operei și activităților multiple ale lui Constantin Narly, fapt ce conferă acestei cărți pondere prin actualitate și putere în durată.

Ideea centrală a pedagogiei lui C. Narly constă în întemeierea filosofică a educației. Ea îl conduce la structurarea sistematică a procesului educativ ca posibilitate reală și ideală, ca obiectiv („idealul educației"), ca mijloace științific constituite și ca o comunitate activă de educatori și educați. Acest patrulater de componente obligatorii ale actului educativ, în dimensiunile sale sociale și individuale. formează un sistem care selectează elementele constitutive și dezvăluie dinamica educației. Pledînd pentru o pedagogie a personalității, în acțiune productivă cu mediul social, C. Narly reușește să ilustreze conlucrarea disciplinelor de mare importanță pedagogică (etica, filosofia, psihologia, sociologia și politica-politologia), relevînd complexitatea și valențele educației prin conținutul ei de umanitate, adevăr și frumusețe. Să nu uităm că a fost și un poet de mare sensibilitate.

b) Al doilea domeniu al activității sale pedagogice este cel de editor al „Revistei de pedagogie" (1931—1943), la care au colaborat personalități de frunte din țară și din străinătate, după cum informează pe larg notele și comentariile editorului.

Revista publica studii de istoria pedagogiei, de pedagogie teoretică, metodologie, îndrumări didactice și acorda importanța cuvenită recenziilor, semnalării publicațiilor și activităților obșești de interes pentru învățămînt. Transferată la București, „Revista de pedagogie" a continuat să ofere studii valoroase, între care ținem să menționăm pe cel al directorului ei, C. Narly, intitulat *Reflexii cu privire la raportul dintre numărul universităților, populația și cultura unei țări* (1940), lucrare de sociopedagogie anticipativă și modalitate de cercetare, reluată după 1950, atît la noi în țară cît și în altă parte,

Prin editarea „Revistei de pedagogie", științele educației și învățămîntului din țara noastră s-au îmbogățit, iar personalul didactic de toate gradele și-a ameliorat munca printr-o mai largă și mai eficientă fundamentare a acțiunii didactice pe reflexia științifică. Prin munca și creația sa pusă în slujba școlii și științei românești, Constantin Narly a fost un patriot devotat.

c) Munca educativă, la catedră și la Seminarul pedagogic universitar, s-a extins prin organizarea și conducerea cursurilor periodice de perfecționare a cadrelor didactice și a activiștilor culturali din Bucovina în cadrul *Săptămînii pedagogice* (1936—1937), precum și prin conducerea Regionalei Suceava a *Institutului de cercetări sociale al României*, al cărei director a fost în anii 1938 și 1939. Echipa monografică a acestei regionale, activă în

(Continuare în pag. 15)

* CONSTANTIN NARLY, *Texte pedagogice (Antologie)*, București, Editura didactică și pedagogică, 1980, 429 pg. Selectarea textelor, studiul introductiv, notele și bibliografia de VIOREL NICOLESCU.

RELAȚIA DINTRE DISCIPLINELE TEHNICE ȘI ACTIVITĂȚILE ÎN ATELIER

Prof. ing. ADINA STĂNESCU
Liceul industrial „Electronica"

Un obiectiv major al învățământului modern îl constituie legarea sa tot mai strînsă cu producția și cercetarea, integrarea complexă și profundă a studiului cu activitatea practică, ceea ce permite tinerilor, la absolvire, încadrarea rapidă și cu bune rezultate în activitatea unităților economice și sociale. Învățământul liceal de specialitate are însemnata misiune de a pregăti cadre calificate necesare economiei naționale, asigurînd tinerilor însușirea temeinică a tehnicii avansate din diferite ramuri ale producției materiale.

Planurile de învățămînt asigură o corelare justă între orele teoretice și cele de instruire practică, însă este necesar ca, la nivelul fiecărei școli, aceste ore să fie folosite cît mai complet și mai eficient. Desfășurarea practicii productive în cicluri de 2—3 săptămîni creează condiții favorabile pentru aceasta. Desigur, trebuie avut în vedere că teoria trebuie să devanseze întotdeauna formarea deprinderilor practice, dar, pe de altă parte, pregătirea teoretică este incompletă, dacă nu este urmată și susținută de aplicarea ei în practică, de formarea deprinderilor practice. Avînd în vedere faptul că predarea și învățarea disciplinelor tehnice prezintă un specific aparte, în vederea obținerii unei bune pregătiri profesionale-teoretice și practice — trebuie utilizate metodele și procedeele cele mai adecvate.

Realizarea, la disciplinele tehnice, a unor lecții bogate în exemple practice, cu referiri la realizările obținute pe plan național și mondial în domeniul respectiv, îl ajută pe elev să observe mai bine utilitatea practică a cunoștințelor predate, aplicabilitatea lor.

Lecția de specialitate, de pildă, este o verigă a legăturii dintre teorie și practică. De exemplu, la obiectul „Utilajul și tehnologia meseriei", profil mecanic, la clasa a IX-a, este inclusă tema „Strungul normal". Ținînd seama de faptul că elevii, în cadrul instruirii practice, vor lucra pe astfel de strunguri, lecția constituie primul pas pe calea cunoașterii acestei mașini-unelte. Ea își propune prezentarea părților componente, a modului de funcționare, a accesoriilor lui, a posibilităților de lucru pe care le oferă, astfel încît să trezească interesul și dorința elevilor de a putea lucra pe acest utilaj, de a putea executa produse de tipul celor ce le sînt prezentate.

Este necesar, în primul rînd, ca astfel de lecții să se desfășoare într-un laborator de mașini-unelte sau în atelierul școlii. Se poate folosi și o machetă funcțională a strungului. Lecția cuprinde descrierea constructivă și funcțională, prezentarea dispozitivelor folosite pentru fixarea piesei și a sculei, a sistemului de acționare. Elevii au posibilitatea de a descoperi ei înșiși cum se realizează transmiterea și corelarea mișcărilor de lucru, în vederea executării unei strunjiri. În felul acesta, cunoscînd deja rolul funcțional al fiecărui element component, elevul își formează ușor și corect deprinderile practice necesare meseriei. Pasul următor în cunoașterea strungului este studierea schemei cinematice. Observarea practică îl ajută pe elev să refacă cu ușurință lanțurile cinematice, legăturile dintre acestea. Desigur, profesorul este mult ajutat în această muncă și de diversele materiale didactice — machete, planșe, panoplii, diapozitive și de aparatura didactică pe care o are la dispoziție.

Desfășurarea unor lecții în atelierul școlii sau chiar într-o întreprindere sînt alte mijloace importante de realizare a legăturii între teorie și aplicarea ei în practică. Este binevenită introducerea, în programele disciplinelor tehnice, a unor ore de laborator, lucrările de laborator constituind un însemnat stimulent al activității aplicativ-creatoare a elevilor. Chemate să realizeze efectiv o legătură între instruirea teoretică și practică a elevilor, **orele de laborator** trebuie să împletească aceste două componente. Lucrările de laborator de specialitate se desfășoară în

laboratorul tehnologic, care constituie o fuziune între sala de curs-atelier-laborator, dotat astfel, încît permite executarea unor lucrări individuale sau pe grupe. În cadrul acestor ore elevul parcurge toate etapele cunoașterii problemelor conținute în tema lucrării : el își însușește anumite cunoștințe teoretice, le aplică în practică, își formează deprinderi. Așa, de exemplu, elevii din clasa a X-a învață la „Utilajul și tehnologia meseriei" cum se execută o operație de filetare pe strung, învață metodele de lucru, folosirea sculelor etc. În cadrul unei lucrări de laborator elevul are posibilitatea de a face aplicații de calcul al roților dințate de schimb pentru tăierea unor filete cu valori diferite ale pasului. Rezultatele acestor calcule se aplică în executarea practică a operațiilor de filetare pentru executarea unor filete cărora, apoi, le pot verifica parametrii geometrici, aplicînd alte cunoștințe teoretice însușite anterior. Elevul cîștigă, deci, în urma unei asemenea ore, atît în pregătirea sa teoretică, cît și în cea practică, într-un cuvînt, în meseria pentru care se pregătește.

Legătura teorie-practică impune o colaborare permanentă între inginerul-profesor și maistrul-instructor. Inginerul urmărește transmiterea cunoștințelor tehnologice necesare înțelegerii și executării operațiilor executate de elevi în atelier, iar maistrul-instructor, în afara însușirii de către elevi a deprinderilor corecte, stîrnește interesul acestora pentru asimilarea noilor cunoștințe, prin arătarea importanței și a locului lor în profesie.

Corelarea pregătirii teoretice cu activitatea de instruire practică se asigură și prin utilizarea, în atelier, a documentației tehnice : fișe tehnologice, plane și operații, desene de execuție, a căror întocmire elevii o învață în orele de specialitate. Legat de aceasta, este importantă și cultivarea la elevi a spiritului de economie în cadrul lecțiilor de tehnologie, în sensul găsirii de căi economice de îmbunătățire a tehnologiilor de prelucrare. Urmărirea de către ingineri a desfășurării practicii productive, acordarea de către aceștia a unor ore de asistență tehnică în atelierul școlii sînt, de asemenea, căi eficiente de adîncire a colaborării dintre profesorii-ingineri și maiștrii-instructori.

CALITATEA PREGĂTIRII TINERETULUI PENTRU MUNCĂ ȘI VIAȚĂ

Prof. ALEXANDRU BÎRSESCU

Casa corpului didactic a jud. Caraș-Severin

Între funcțiile de amplă rezonanță socială pe care le îndeplinește școala, pregătirea pentru muncă și pentru viață se relevă ca o chintesență a întregii acțiuni de formare multilaterală și armonioasă a tineretului. „Se poate spune — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea rostită la Congresul educației și învățămîntului — că nu există misiune mai nobilă, îndatorire socială de mai înaltă răspundere, decît aceea de a forma și modela omul nou al societății noastre, de a pregăti tînăra generație de constructori ai socialismului și comunismului în România, viitorul patriei noastre".

Dintr-o asemenea perspectivă, eficiența însăși a procesului instructiv-educativ, în accepțiunea cea mai cuprinzătoare a noțiunii, se exprimă în nivelul general al cunoașterii și al stăpînirii profesiei, în ținuta etică și în calitatea conștiinței cadrelor pe care școala le asigură diferitelor sectoare ale economiei, societății în ansamblul său. Tot astfel, integrarea neîntîrziată și la parametrii scontați a tinerilor în aria largă a activităților sociale utile oferă unul dintre elementele de certitudine ale randamentului învățămîntului, veritabil etalon al realizării menirii sale.

CA PRETUTINDENI ÎN ȚARĂ, structura și profilul rețelei liceale din județul Caraș-Severin reflectă preocuparea constantă și susținută de a răspunde necesităților actuale și pentru viitorul previzibil, de forță calificată de muncă ale marilor unități industriale, ale altor compartimente de vădit interes social. Între altele, este revelatoriu faptul că peste 80% din clasele liceale au profile adecvate specificului productiv al unităților economice, al sectoarelor din sfera

creației materiale reprezentate semnificativ în județ. Specialitățile din domeniul siderurgiei și construcțiilor de mașini, mineritului, industrializării lemnului, agriculturii etc. corespund nu numai comandamentelor majore, proprii etapei pe care o străbatem, ci creează, concomitent, condiții pentru afirmarea și valorificarea aptitudinilor și capacităților, pentru împlinirea aspirațiilor tinerei generații, elocventă ilustrare a umanismului socialist în acțiune.

În scopul pregătirii adecvate și al integrării socioprofesionale neîntîrziate a tineretului, a fost asigurat nu doar cadrul material, în continuă modernizare, ci și climatul moral stimulatoriu pentru cultivarea interesului și a unei motivații superioare a învățării, a asimilării complexului de cunoștințe și deprinderi necesare exercitării viitoarei profesii. Doar în ultimii cinci ani numărul atelierelor-școală a sporit de la 271 la 349, înregistrîndu-se un plus de aproape 800 de locuri, creșteri considerabile fiind de consemnat și în cazul laboratoarelor — 250 față de 208 — sau al cabinetelor pe discipline de învățămînt. În conlucrare cu unitățile economice patronatoare — iar rolul lor în această privință poate și trebuie să cîștige în pondere — elevii își însușesc fundamentele profesiilor solicitate de necontenita dezvoltare a activităților productive, formîndu-se ca muncitori capabili să stăpînească și să conducă acele complicate procese tehnologice specifice industriei moderne. Totodată, efectuînd activități practice în producție, sub îndrumarea unor cadre tehnice și muncitori de înaltă calificare, elevii se familiarizează cu ambianța proprie colectivelor muncitorești, asimilează în mod organic spiritul de angajare și responsabilitate, etica muncitorească.

EXPERIENȚA ACUMULATĂ prin colaborarea între Liceul industrial nr. 4 din Reșița și Întreprinderea constructoare de mașini, între Liceul industrial „Oțelul Roșu" și Întreprinderea siderurgică din localitate, ori între Liceul industrial nr. 2 și Combinatul de prelucrare a lemnului din Caransebeș evidențiază, ca premisă esențială pentru pregătirea și integrarea eficientă a absolvenților în producție, perfecționarea acțiunii de instruire practică, îndeosebi sub aspectul corelării disciplinelor științifice și tehnice cu activitatea productivă, conjugînd modelarea gîndirii tehnice cu sedimentarea unor temeinice deprinderi de muncă.

Se manifestă, în rîndul profesorilor, inginerilor și maiștrilor-instructori de la liceele din județ preocupări statornice pentru elaborarea și aplicarea unei noi strategii educaționale, prin reevaluarea și adaptarea la contextul dat a căilor și metodelor de înfăptuire a actului didactic. Calitatea pregătirii elevilor este interpretată, în incidența noilor exigențe, nu atît din unghiul de vedere al volumului de cunoștințe și deprinderi însușite, ci îndeosebi sub aspectul caracterului instrumental-operațional al acestora. În alți termeni, se consideră mai puțin relevant **cît** știe un elev, respectiv un absolvent al primei sau celei de-a doua trepte a liceului, ci, ceea ce este mai important, **ce** știe și **ce poate să facă,** prin intermediul celor învățate. Se remarcă, de asemenea, atenția pe care o acordă cele mai multe cadre didactice promovării metodelor active, participative de realizare a transferului de idei, de cunoștințe și deprinderi, utilizării integrale a valențelor formativ-educative ale efectuării lucrărilor în atelierele-școală și a practicii în unitățile productive, urmărindu-se formarea la elevi a capacității de a îndeplini o activitate concretă, dar și cultivarea sentimentelor de plenitudine ce însoțesc orice adevărată muncă, investită cu atributele creației.

Firește că asemenea realități trebuie să se generalizeze la nivelul tuturor unităților liceale din județ, ceea ce explică și atenția pe care Inspectoratul școlar, Casa corpului didactic o acordă informării cadrelor asupra rezultatelor obținute, asupra căilor și modalităților de verificată eficiență în acțiunea complexă de pregătire a tineretului pentru muncă și pentru viață. Temele unora dintre manifestările metodice — dezbateri, mese rotunde, schimburi de experiență etc. — se referă, bunăoară, la integrarea în actul didactic a mijloacelor de învățămînt, îndeosebi a aparaturii și utilajelor moderne cu care sînt înzestrate laboratoarele și atelierele-școală, la realizarea interdisciplinarității sau a componentei educative a învățămîntului, a fiecărei discipline în parte. Este necesară, în aceeași ordine de idei, o mai strînsă corelare a predării acestor discipline cu elementele caracteristice, definitorii ale profilului liceelor, precum se impune cu stringență întărirea conlucrării dintre școli și unitățile economice, beneficiarele de fapt ale rezultatelor instruirii și educării viitorilor muncitori. În mod cert, printre investițiile cele mai importante pe care le realizează întreprinderile, fie ele industriale ori agricole, se numără și cele consacrate pregătirii forței calificate de muncă.

AMBII FACTORI, ȘCOALĂ ȘI UNITATE PRODUCTIVĂ, își pot considera misiunea îndeplinită, abia după ce absolvenții s-au adaptat la sistemul de cerințe al locului de muncă, încadrîndu-se efectiv într-o colectivitate muncitorească, deoarece realizarea unui acord cît mai deplin între aspirațiile și posibilitățile reale ale tinerilor, sub semnul necesităților obiective ale societății, determină antrenarea completă a marelui lor potențial de energii și capacități în vasta operă constructivă, în care este angajată întreaga noastră națiune socialistă.

LOTUL ȘCOLAR — MIJLOC DE INTEGRARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA

Prof. IOAN PETRESCU

Școala generală Ciumești din județul Satu-Mare — județ cu tradiție în cultivarea plantelor, a acumulat o experiență valoroasă în acest domeniu, pe care dorim s-o împărtășim. După cum știm, în agricultură pămîntul constituie principalul mijloc de producție. De modul cum este gospodărit și folosit depinde gradul în care el contribuie la creșterea avuției naționale și la bunăstarea întregului popor. Pe măsura dezvoltării economiei, fiecărei activități îi sînt necesare suprafețe de pămînt din ce în ce mai mari, în același timp crescînd și cerințele de produse agricole ale populației.

Întrucît fondul funciar al țării are o întindere limitată, este necesară folosirea lui completă și rațională. Prin documentele de partid și de stat s-au stabilit sarcini concrete pe linia folosirii raționale a fondului funciar, s-au dat indicații prețioase de către conducerea superioară de partid cu privire la apărarea și ameliorarea terenurilor agricole, precum și de luarea în cultură de noi suprafețe și folosirea intensivă a terenurilor agricole existente.

FOLOSIREA PĂMÎNTULUI ÎN MOD RAȚIONAL a făcut subiectul Consfătuirii de lucru a C.C. al P.C.R. din 28 februarie 1980, unde tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia: „Trebuie să punem un accent mai mare pe solariile mici, pe adăposturi în curți, care dau posibilitatea unor recolte mai bune cu pierderi mult mai mici. Trebuie să acționăm cu toată hotărîrea pentru însămînțarea și cultivarea chiar și a ultimului metru pătrat". Aceste indicații au pregătit cadrul socio-economic obligatoriu și au constituit factorul mobilizator în folosirea la maximum a terenului deținut de școala noastră.

Aproape că nu există școală în mediul rural care să nu posede loturi școlare, variabile ca mărime, dar care însumate la nivelul întregii țări s-ar ridica la sute de hectare. Loturile școlare constituie un mijloc eficient de experiențe și demonstrații, de legare a teoriei cu practica în cadrul predării obiectului biologie și agricultură. Dar acest mod de folosire a loturilor școlare este tradiționalist, căci, deși semănat și cultivat, nu reprezintă un mijloc de producție. El constituie, astfel exploatat, doar un mijloc de demonstrații și experiențe, deoarece este fărîmițat în parcele ce cuprind mai toate grupele de plante studiate în clasele V—VIII, iar organizarea sa în acest mod este în discordanță cu comanda socială, nerezolvînd încă cea mai importantă problemă, aceea a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția.

Iată de ce, bazîndu-mă pe experiența școlii noastre, propun reevaluarea considerațiilor privind cultivarea loturilor școlare în așa fel, ca ponderea lor să fie destinată producției de legume sau altor plante de cultură specifice zonei respective. Altfel, școala nu justifică deținerea loturilor școlare, nu răspunde dezideratului învățămînt-cercetare-producție, atîta timp cît se cere folosirea chiar și a ultimului metru pătrat de pămînt în mod productiv. Folosirea loturilor școlare în scop productiv, la nivelul cerințelor agrotehnice cele mai moderne, asigură cadrul educativ corespunzător legării teoriei de practică, efectuării demonstrațiilor, observațiilor și experiențelor celor mai variate în concordanță cu cerințele programei școlare și ale manualului de agricultură. Organizarea corespunzătoare a producției agricole pe loturile școlare, pe baza planului de producție, cu obligații față de stat privind livrarea și valorificarea producției obținute, asigură școlii un instrument cu valoare educativă superioară, privind formarea deprinderilor utile de muncă ale elevilor, a sentimentelor de dragoste față de munca fizică aducătoare de venituri, bunăstare și bucurii.

Școala noastră a încheiat cu statul un contract, prin care ne-am obligat să producem roșii, ardei grași, ardei gogoșari și castraveți, cu producții planificate și termene de livrare. Pe cele 0,25 ha cultivate, nu numai că am realizat integral planul de producție, dar l-am și depășit, predînd statului peste 4 000 kg. legume,

din care am realizat un venit de 5 996 de lei util reproducției lărgite din acest an, cînd pe baza planului de producție al lotului școlar am mărit suprafața de cultură a legumelor prin amenajarea a două solarii cu o suprafață de 160 metri pătrați, amplasate în curtea școlii, ceea ce va da posibilitatea sporirii producției planificate. Deci, dacă pînă la această dată activitatea tehnico-productivă a elevilor s-a desfășurat numai în cadrul atelierului interșcolar, începînd cu primăvara anului 1979, școala noastră desfășoară și activități tehnico-productive cu caracter agricol, pe lotul școlar, asigurîndu-se o participare largă a tuturor elevilor ciclului gimnazial.

ASIGURAREA CARACTERULUI MODERN AL PREDĂRII AGRICULTURII, am realizat-o printr-o aplicare creatoare a programei școlare, fără a încălca prevederile ei, cu singura deosebire că programa folosește noțiunea de pregătire tehnico-practică, care nu este sinonimă cu pregătirea tehnico-productivă agricolă adoptată de noi. Neclarificarea acestor noțiuni duce la folosirea mai mult demonstrativă și experimentală a lotului școlar, deoarece plantele care se cultivă sînt foarte variate, produsele avînd valoare mai mult de material didactic și nicidecum valoare de producție, care să se preteze valorificării și consumului. Altfel spus, aceasta presupune numai legarea învățămîntului de practică, omițîndu-se producția, deși programa școlară asigură o rațională îmbinare a pregătirii teoretice, practice și productive a elevilor pe parcursul anului școlar. Astfel, după epuizarea practicii continue pînă la 1 noiembrie, în cadrul celor două ore de agricultură săptămînal, este planificată instruirea practică, care se reia de la 1 martie pînă la sfîrșitul anului școlar. În perioada 1 noiembrie—1 martie programa prevede instruirea teoretică a elevilor. În acest mod concepută, programa asigură în perioada de toamnă și primăvară condiții optime desfășurării activității tehnico-productive pe lotul școlar, iar perioada de iarnă, improprie activităților din agricultură, se folosește pentru instruirea teoretică a elevilor și efectuarea lucrărilor practice de laborator, care asigură legarea teoriei de practică, fără a avea caracter productiv.

Activitatea tehnico-productivă agricolă se desfășoară în condiții optime pe baza **planului de producție** al lotului școlar, plan adoptat în consiliul pedagogic și care face obiectul uneia din cele mai valoroase anexe ale planului general de muncă al școlii noastre. Prin acest document nou, dezbătut cu întregul colectiv didactic și aprobat în final, ne obligăm să livrăm statului cantitatea de legume contractată, ceea ce presupune o activitate susținută nu numai pînă la încheierea cursurilor, ci pe întreaga perioadă de vegetație a plantelor, deci și în timpul vacanței de vară. Cum o asemenea activitate cere pasiune, răbdare, alături de pricepere, ea se va desfășura în condiții optime, dacă este antrenat întregul efectiv al claselor V—VIII. În acest scop, s-a trecut la dezbaterea planului de producție atît de mobilizator, la nivelul detașamentelor de pionieri, cînd s-au repartizat sarcini concrete fiecărui elev. Se realizează în felul acesta un front comun — profesori și elevi angajați în ducerea la îndeplinire a sarcinilor stabilite — care constituie prin conținutul lor nu numai o obligație școlară, dar și una socială, patriotică.

Activitățile productive desfășurate în timpul vacanței nu vitregesc elevii de binemeritatul repaus, întrucît orice profesor de specialitate știe că ponderea lucrărilor în cultura legumelor se încheie la sfîrșitul lunii iunie, urmînd ca lucrările de întreținere și mai ales recoltare să se efectueze cu mai puține brațe de muncă, care, planificate prin rotație, asigură permanența elevilor la școală. Dacă aceste activități vor fi îmbinate armonios cu cele ale cluburilor de vacanță din școală, succesul va fi deplin.

Activitatea productivă pe lotul școlar nu reprezintă un scop în sine al școlii noastre, ci un mijloc, un instrument eficient la îndemîna profesorului pentru realizarea multiplelor sarcini educative ale elevilor, printre care la loc de frunte se situează educarea prin muncă și pentru muncă.

O formă în realizarea acestui scop este **activitatea pe lotul școlar,** care cere respectarea anumitor condiții psiho-pedagogice: desfășurarea activităților productive să se organizeze în funcție de capacitatea psiho-fiziologică a elevilor, să respecte individualitatea lor, particularitățile lor de vîrstă, dar, în același timp, să corespundă cu cerințele psiho-fiziologice ale activității ce se desfășoară.

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR PRODUCTIVE, care presupun un efort fizic, trebuie să evite oboseala, pentru a nu duce pe elevi la concluzia că munca este o povară greu de suportat. Asemenea concluzie ar forma elevilor o concepție negativă față de munca fizică. Pentru a evita eventualele greșeli în rezolvarea acestei laturi educative a procesului de învățămînt este bine să se respecte următoarele cerințe:

— Necesitatea predominării componentei dinamice a muncii față de componenta statică; orice act de muncă tehnico-productivă sau de altă natură presupune o activitate musculară, care este dinamică, cînd omul execută o anumită mișcare, de ex. plantatul răsadului, prășitul, stropitul cu vermorelul. Pentru realizarea unei anumite activități corpul trebuie menținut într-o anumită poziție corespunzătoare, ceea ce alcătuiește componenta statică a muncii. Componenta statică solicită mușchii a se afla într-o stare de încordare continuă, ceea ce de-

termină din partea sistemului nervos un aflux continuu de impulsuri nervoase, fapt care aduce mai rapid oboseala. De aceea este indicat ca elevii să-şi desfăşoare activitatea într-o poziţie comodă în timpul lucrului.

— Armonia şi durata mişcării presupun ca munca să nu fie formată din mişcări de scurtă durată, cu pauze multe, fiindcă nu se mai poate folosi forţa inerţiei, energia cinetică iniţială. Frecventele întreruperi în muncă solicită mai mult sistemul nervos central, elevii obosind mai repede.

— Activitatea de muncă trebuie efectuată cu ambele mîini. Respectarea acestei cerinţe face ca elevii să-şi schimbe efortul de pe o mînă pe alta, de pe un picior pe altul. Prin aceasta oboseala nu se instalează repede, asigurîndu-se totodată şi o dezvoltare armonioasă a întregului organism şi a sistemului nervos central.

— Excluderea amplitudinilor limită a mişcărilor : manevrarea diferitelor unelte de muncă trebuie făcută în aşa fel, ca ea să nu fie cu amplitudinea maximă, deoarece ea solicită mult ligamentele, tendoanele şi muşchii încă incomplet formaţi la elevi, dăunînd dezvoltării lor ulterioare.

— Asigurarea muncii ritmice adecvate vîrstei ; ritmicitatea muncii întîrzie apariţia oboselii, asigurînd capacitatea de muncă timp îndelungat. Respectarea acestei cerinţe duce în final la formarea stereotipului dinamic.

— Eliminarea mişcărilor inutile şi formarea unui stereotip — motor raţional. Necunoaşterea suitei mişcărilor ce compun un act de muncă duce rapid la oboseală şi plictiseală. De aceea este necesar a-i învăţa pe elevi să mînuiască corect uneltele de lucru. Alături de respectarea cerinţelor psiho-fiziologice se impune şi o raţională organizare a regimului de muncă şi de odihnă, precum şi asigurarea unor condiţii optime de igienă.

Realizarea unor temeinice deprinderi de muncă presupune şi respectarea unor cerinţe psiho-pedagogice. Astfel, în desfăşurarea activităţilor productive de pe lotul şcolar vom ţine seama de dozarea efortului de la uşor la greu, de la simplu la complex. În al doilea rînd, trebuie să existe între activităţile practice-productive de pe lot o legătură cu programa şcolară de agricultură, cu celelalte discipline realiste şi de cultură tehnică ale şcolii generale. Conţinutul acestor activităţi trebuie să se desfăşoare pe baza unui plan de lucrări minuţios întocmit, care să asigure o înlănţuire liniară şi în etape a muncii.

Formele, metodele şi procedeele instructiv-educative folosite în cadrul activităţilor practice-productive trebuie să fie proprii specificului muncii de pe lotul şcolar, specifice culturii legumelor, sau a altor plante care se cultivă, ţinîndu-se seama de particularităţile de vîrstă ale elevilor, de respectarea principiilor didactice. De exemplu, problematizarea diferitelor lucrări dezvoltă gîndirea independentă a elevilor, iniţiativa proprie, spiritul de observaţie, de cercetare şi activitatea creatoare, conştientizînd elevii asupra necesităţii unei lucrări. Demonstraţia invită elevii la executarea corectă a tuturor lucrărilor de folosire şi mînuire a uneltelor.

O altă condiţie pedagogică este şi buna pregătire ştiinţifică şi practică a profesorului. El trebuie să dovedească o bună cunoaştere a particularităţilor psiho-pedagogice ale elevilor, în funcţie de dezvoltarea fizică şi vîrsta lor. În sfîrşit, condiţiile tehnico-materiale corespunzătoare creează premisele asigurării unor condiţii favorabile educării elevilor prin muncă, formarea unor deprinderi corespunzătoare activităţii pe care o vor desfăşura.

DATĂ FIIND MAREA IMPORTANŢĂ A MUNCII, în etapa actuală se discută intens despre **rolul familiei** în educarea elevilor pentru muncă, ca factor hotărîtor în obţinerea succesului în această direcţie. Se pune însă problema care sînt metodele, formele şi mijloacele cele mai potrivite în realizarea acestui scop ? Experienţa acumulată a demonstrat că **exerciţiul** este metoda cea mai eficientă în formarea deprinderilor de muncă ale elevilor. Exerciţiile nu sînt altceva decît executarea repetată şi conştientă a unei acţiuni. Copiii, observînd comportarea adulţilor, încearcă să-i imite, alegîndu-şi un model, dar care poate fi inferior ca valoare, putîndu-şi forma deprinderi greşite. De aceea, în procesul de învăţămînt exerciţiile sînt îndrumate de către profesor pentru ca să nu fie însuşite greşit deprinderile de muncă, ştiindu-se că corectarea lor este mai dificilă decît formarea unei deprinderi noi. Exerciţiile încep cu demonstrarea lor de către profesor, după care elevii le repetă de mai multe ori, pînă le execută corect. De aici rezultă ideea că profesorul trebuie să fie un model în formarea priceperilor şi deprinderilor de muncă.

Orice acţiune sau orice exerciţiu de muncă are la bază o regulă care trebuie însuşită în mod conştient de către elevi. Executarea incorectă a acţiunilor de muncă poate să ducă la oboseală, lucru care nu este de dorit în activităţile practice. Dacă exerciţiile sînt punctul de pornire în formarea priceperilor şi deprinderilor de muncă, atunci **demonstrarea** este o altă metodă la îndemîna profesorului, pentru a-i învăţa pe elevi să execute corect, fără greşeli orice lucrare. Înainte ca elevii să efectueze o acţiune, profesorul prezintă în mod demonstrativ modul de manevrare a uneltelor, poziţia corpului în timpul lucrului.

Demonstrarea este însoţită de **explicaţie.** Folosirea paralelă a demonstraţiei şi a

explicației ajută pe elevi să observe mai bine mișcările demonstrative, succesiunea acestora, să rețină modul de executare corect. După demonstrare profesorul cere repetarea acțiunii respective de către mai mulți elevi, pentru a se convinge dacă a fost corect însușită. Se trece apoi la efectuarea lucrării anunțate, profesorul urmărind fiecare elev în parte, corectîndu-l dacă este cazul. Exercițiile și demonstrația, asociate cu explicația, sînt metodele cele mai eficiente, care, folosite cu pricepere de către profesor, duc în mod inevitabil la formarea priceperilor și deprinderilor de muncă, la formarea sentimentelor și atitudinii față de muncă.

Alături de elementul productiv al educării elevilor prin muncă, trebuie să ne stea în atenție și **necesitatea efectuării unor cercetări** privind fertilizarea solului, obținerea unor recolte sporite pe aceeași suprafață an de an, obținerea unor producții mari cu cheltuieli minime etc. Toate acestea vor asigura o armonioasă îmbinare între învățămînt-cercetare-producție.

Pentru ca munca să fie interesantă, să nu plictisească, profesorul trebuie să sensibilizeze elevii, să-i mobilizeze spre observare și cercetare, să stimuleze spiritul de inițiativă și creativitate permanentă a lor. Pentru ca elevii să desfășoare o muncă științifică, vor întocmi un caiet de observații care cuprinde următoarele: data plantării legumelor, soiurile cultivate, distanțele de plantare, data apariției primelor flori pentru fiecare soi în parte, dezvoltarea comparativă a fructelor, momentul coacerii fructelor, producția de plante în funcție de soi etc., notarea condițiilor meteorologice, temperatură, umiditate, curenți, timp senin și înnorat etc. Pe baza observațiilor cuprinse în acest caiet de observații se stabilesc măsurile cele mai potrivite pentru cultura anului viitor.

În fiecare an am efectuat o serie de experiențe și demonstrații didactice, care ne-au permis să stabilim metoda cea mai eficientă în obținerea unor legume timpurii și de cea mai bună calitate. Problemele care s-au ridicat spre cercetare, cît și o serie de experiențe efectuate, au ținut treaz interesul elevilor pentru munca productivă desfășurată, i-au învățat că orice activitate făcută cu pasiune oferă satisfacții.

TEHNOLOGII MODERNE DE FORMARE A VIITORILOR LUCRĂTORI ÎN AGRICULTURĂ

Prof. M. PASCU
Școala generală Ciochina, jud. Ialomița

La obiectul „Agricultură", ce are rolul de a ajuta elevilor să-și însușească cunoștințele de bază din domeniul științei și practicii agricole (la clasa a VII-a), programa școlară prevede un număr de 30 de ore pentru inițierea practică a elevilor în tehnologia de creștere a animalelor și de valorificare a produselor, care se desfășoară în perioadele 15 septembrie — 1 noiembrie și 1 martie — 15 iunie. Din acestea, un număr de 26 de ore sînt afectate tehnologiei creșterii animalelor, lecții ce se desfășoară în sectoarele zootehnice ale C.A.P. sau I.A.S., iar 4 ore pe an sînt destinate aprecierii calității produselor animaliere și care urmează a se desfășura sub formă de lucrări practice. Aceste lucrări practice pentru aprecierea produselor de origine animală, sînt consacrate formării la elevi a unor priceperi și deprinderi în acest sens, scopul final constînd în orientarea lor profesională, inițierea acestora în tehnicile cele mai simple de lucru — deziderat al învățămîntului gimnazial în etapa actuală.

ÎN STRUCTURA GENERALĂ A LUCRĂRILOR PRACTICE de agricultură putem distinge cîteva momente și anume: anunțarea scopului urmărit (de preferat este să se facă la ora de curs anterior); actualizarea cunoștințelor teoretice care sînt necesare pentru desfășurarea activității respective; demonstrarea de către profesor a tehnicilor de lucru mai dificile (pe cît posibil această etapă va fi suplinită cu introducerea fișelor de lucru); desfășurarea propriu-zisă

a activității independente prin care se realizează formarea de priceperi și deprinderi și stimularea observației euristice (etapă fundamentală); analiza rezultatelor activității independente (ce contribuie la conștientizarea reușitei lucrării).

Observarea independentă (învățarea prin descoperire) trebuie să fie astfel organizată, încît să se respecte anumite condiții, ca: crearea unui cadru problematizat, în sensul de a formula ca punct de plecare și justificare a activității o întrebare-problemă (scrisă pe tablă sau pe fișa de lucru); finalul activității independente trebuie să răspundă la întrebarea-problemă (în cazul lucrărilor practice prezentate ne putem folosi de întrebări de genul: Care sînt caracteristicile fibrelor de lînă care interesează industria prelucrătoare? Cum putem deosebi un ou bun pentru incubat sau consum față de unul impropriu? Ce calități trebuie să prezinte laptele bun pentru consum? etc.); precizarea cu claritate a scopului urmărit; stabilirea obiectivelor concrete și a criteriilor de observație, prin alcătuirea unor fișe de lucru, care să cuprindă elementele esențiale pentru orientarea activității independente a elevilor; etapizarea observației într-o sucesiune logică și cu grade progresive de dificultate; prelucrarea și prezentarea în formă orală sau scrisă a datelor și concluziilor la care s-a ajuns.

Indiferent de tema lucrării practice, aceasta se poate realiza în trei moduri: a) frontal (lucrarea este efectuată de toți elevii în același timp și ritm, pe aceeași temă; condiția este de a asigura material didactic și aparatură identice pentru toți elevii); b) individual (pe teme separate, fiecare elev lucrînd în mod independent și avînd toate condițiile materiale desfășurării lucrării); c) pe echipe sau microgrupe.

Lucrarea practică cu tema „Aprecierea calităților laptelui" este recomandat să se desfășoare pe durata a două ore de curs, fie în laboratorul școlii, fie la centrul de preluare a laptelui sau în laboratorul de prelucrarea acestuia. Temelor „Aprecierea calităților lînii" și „Aprecierea calităților ouălor pentru incubat (consum)", li se afectează cîte o oră de curs, lucrările practice putîndu-se desfășura în bune condiții în laboratorul școlii.

Am utilizat, cu bune rezultate, pentru lucrările practice menționate, fișe de lucru distribuite fiecărui elev la începutul orei de curs, care au fost completate de aceștia cu concluziile desprinse în urma observațiilor individuale, ca cea de mai jos.

APRECIEREA CALITĂȚILOR LAPTELUI PENTRU CONSUM

A. *Examen organoleptic*

Însușirea analizată și tehnica de lucru	**Cazuri posibile**	**Observații asupra probei analizate**
Aspectul. Laptele se trece dintr-un vas în altul, observînd omogenitatea și prezența corpurilor străine.	1. Lichid opac, perfect omogen — lapte bun, pentru consum. 2. Prezența cuagulilor — lapte bun pentru diverse preparate. 3. Prezența flocoanelor — lapte impropriu pentru consum.	
Culoare. Se toarnă laptele într-un vas de sticlă incolor și se examinează la lumina directă a soarelui.	1. Culoarea albă cu ușoară nuanță gălbuie — lapte bun pentru consum. 2. Culoarea galbenă murdară — lapte bolnav, infestat. 3. Culoare albăstruie — adaus de apă. 4. Culoare roșietică — urme de sînge. 2,3,4 — lapte impropriu pentru consum.	
Mirosul. Se toarnă laptele dintr-un vas în altul sau se încălzește într-o eprubetă pînă la 50—60 grade C.	1. Miros caracteristic, plăcut, ușor dulceag — lapte proaspăt. 2. Miros acrișor — lapte vechi. 3. Miros persistent de bălegar, urină — lapte impropriu pentru consum.	
Gustul. Se plimbă laptele de cîteva ori prin gură și apoi se înghite.	1. Gust dulceag, plăcut — lapte proaspăt. 2. Gust amar — lapte impropriu pentru consum. 3. Gust sărat — lapte falsificat.	
Consistența. Se trece laptele dintr-un vas în altul și se observă jetul.	1. Jet continuu — lapte proaspăt. 2. Jet gros și filat — lapte invadat de microbi, impropriu pentru consum. 3. Jet subțire — lapte amestecat cu apă.	

B. *Aprecierea prospețimii laptelui*

Însușirea analizată și tehnica de lucru	Cazuri posibile	Observații
Proba fierberii. Într-o eprubetă sau lingură se fierbe laptele la o flacără.	1. Nu coagulează — lapte proaspăt 2. Coagulează — lapte vechi	
Proba cu alcool. Amestecați în volume egale într-o eprubetă laptele analizat cu alcool de 68 de grade C.	1. Suspensie fină — lapte proaspăt 2. Precipitat — lapte vechi	
Proba cu albastru de bromtimol. Într-o eprubetă, peste laptele de analizat se toarnă cîteva picături de bromtimol.	1. Culoarea galben verzuie — lapte proaspăt. 2. Culoarea galbenă — lapte vechi.	

C. *Determinarea densității laptelui.*

Densitatea laptelui se determină la temperatura de 20 grade C, introducîndu-se termolactodensimetrul într-un cilindru în care se află proba de analizat.

Precizați unde se încadrează laptele analizat cunoscînd că :

laptele de vacă are densitatea de 1027-1032 kg/m^3 ;
laptele de bivoliță are densitatea de 1030-1036 km/m^3 ;
laptele de oaie are densitatea de 1034-1038 kg/m^3 ;
laptele smîntînit are densitatea de peste 1032 kg/m^3.

D. *Determinarea grăsimii din lapte.*

Se utilizează butirometrul în care se introduc în cantități egale, în ordinea respectivă, acid sulfuric, lapte, alcool izoamilic (se agită și apoi prin centrifugare 5 minute se separă grăsimea în butirometru).

Notă. Pentru recalcularea densității laptelui în raport de temperatură se are în vedere faptul că pentru fiecare două grade Celsius, aceasta crește sau descrește cu 4. Astfel, dacă la temperatura de 24 grade C se înregistrează densitatea de 1019 kg/m^3, la 20 grade C aceasta va fi de 1027 kg/^{3} (respectiv două unități de densitate pentru 1°C).

APRECIEREA CALITĂȚII LÎNII

Criteriul analizat	Calitatea lînii	Determinarea probelor
Forma șuviței	Trapezoidală — merinos, țigaie Conică — țurcană	
Structura șuviței	Structură omogenă — merinos, țigaie Structură neomogenă — țurcană	
Culoarea	Albă Neagră Seină	
Finețea a) cu ochiul liber (etalon)	Fină — sub 28μ Semifină — 28—33μ Semigroasă — 33—42μ Groasă — peste 42μ	
b) prin examenul microscopic	Fără canal medular — fină Cu canal medular întrerupt — semifină, semigroasă Cu canal medular continuu — grosieră	
Ondulații. Cu rigla se numără pe fascicole și centimetru linear.	7—8 ondulații/cm — Merinos (fină) 5—7 ondulații/cm — Spancă 3—5 ondulații/cm — Țigaie Mai puțin de 1/cm — Țurcană	
Lungimea	4—5 cm — lînă de postav 5—7 cm — lînă de stofă Peste 7 cm — lînă de pieptene	

Întrebare : Care din probele analizate sînt bune pentru confecționarea stofelor fine ?

APRECIEREA CALITĂȚILOR OUĂLOR PENTRU INCUBAT

Criteriul	Calitatea oului	Numărul oului determinat
Aspectul cojii	Coajă întreagă, necrăpată cu pori evidenți — ouă bune pentru incubat. Coajă crăpată, pori astupați, murdară — ouă improprii pentru incubat.	
Forma oului	Formă corectă, ovală — bune pentru incubat. Ouă alungite, diforme, duble — improprii.	
Aspectul oului privit la ovoscop.	Bune pentru incubat: coajă transparentă, cameră cu aer mică, imobilă, albușul transparent, gălbenușul situat central. Improprii pentru incubat.	
Mărimea și greutatea oului	Bune pentru incubat: găină 55—65 g rață 65—80 g curcă 70—90 g gîscă 120—200 g Improprii pentru incubat.	
Proba prospețimii (se introduc ouăle într-un vas cu apă)	Oul se așază pe fundul vasului, deci este proaspăt. Oul se ridică la suprafață cu vîrful bont, deci este vechi, impropriu pentru incubat.	

La începutul lucrării practice se vor analiza părțile componente ale unui ou: gălbenuș, albuș, șalaze, pată germinativă, membrane cochiliere, pe baza observațiilor directe ale elevilor, spărgîndu-se un ou într-o farfurie.

O deosebită atenție trebuie să acordăm lucrărilor practice care vizează tehnologiile de creștere a animalelor, avîndu-se în vedere prevederile Directivelor Congresului al XII-lea al P.C.R., precizîndu-se că, în perspectiva următorului deceniu (deceniul științei, tehnologiei, calității și eficienței), în țara noastră se va generaliza procesul de hrănire a animalelor în mod mecanizat, automatizat, dirijat de un personal tehnic calificat, se va extinde folosirea preparatelor furajere în hrana întregului efectiv de animale; munca în agricultură va deveni tot mai mult o variantă a muncii industriale, așa cum se prevede în Programul P.C.R.

(Urmare din pag. 5)

plasa Humorului din Cîmpulungul Bucovinei, a reunit cercetători dintre cei mai remarcabili absolvenți ai universității bucovinene. Între 1942—1943, Constantin Narly a condus „Seminarul umanist român de la Breaza", a cărui activitate este redată în mod judicios în volumul pe care îl recenzăm.

Membru activ și apreciat al mai multor institute și asociații pedagogice din țară și străinătate, autor al unor opere pedagogice care vor constitui multă vreme surse de meditație și de antrenare la dezbateri și valorificări, profesorul Constantin Narly reprezintă o personalitate de frunte a învățămîntului nostru superoir.

Apreciem că prin editarea *Textelor pedagogice* ale lui Constantin Narly s-a realizat un act de dreptate, s-a făcut o apreciere cuvenită și s-a deschis calea reconsiderării unei opere valoroase. În același timp, credem că Editura didactică și pedagogică a făcut un pas înainte prin modul în care a editat aceste texte, față de alte ediții similare, mai vechi. Remarcăm studiul introductiv larg, cuprinzător, deschis, notele explicative, bibliografia și în general acuratețea și modernitatea muncii editoriale. Meritul editurii este și acela de a fi știut să-l aleagă pe editor. Viorel Nicolescu se impune în munca editorială pedagogică, dovedindu-se un exeget sensibil, pasionat de adevăr și sens istoric, fiind redactor și cercetător deopotrivă, ceea ce marchează o nouă calitate în munca editorială. Pedagogul Constantin Narly merită o asemenea devoțiune.

Leon ȚOPA

RELAȚIA ÎNTRE LOGICA INTERNĂ A ȘTIINȚELOR ȘI LOGICA DISCIPLINELOR DE INVAȚAMÎNT — COORDONATĂ DE BAZĂ ÎN ELABORAREA PROGRAMELOR ȘCOLARE

ALEXANDRU POPESCU-MIHAEȘTI

Pentru a identifica factorii obiectivi pe care trebuie să-i aibă în vedere colectivele care elaborează programele școlare — în selecția, ordonarea și dozarea cunoștințelor și noțiunilor — la diferite discipline de învățămînt, pe trepte școlare și ani de studii, am efectuat o cercetare sistemică — folosind metoda comutării*, **metodă aplicată cu rezultate foarte bune în cercetările lingvistice.**

Cercetarea sistemică presupune în primul rînd identificarea elementelor esențiale care alcătuiesc sistemul analizat (a așa-numitelor invariante) și după aceea sesizarea raportului dintre ele, a modului specific de combinare a lor, a ordinii de prioritate și a ponderii acordată fiecărui component pentru realizarea diverselor funcții comune.

* Comutarea constă în înlocuirea unui element cu altul (din cele presupuse că aparțin sistemului sau fenomenului analizat) cu scopul de a deosebi substituirile care atrag după sine schimbări în planul funcționalității fenomenului. Unitățile care prin substituire produc schimbări în funcționalitatea fenomenului luat ca sistem se consideră în raport de *comutare* și sînt niște *invariante*, adică elemente certe, importante ale sistemului sau fenomenului. Unitățile care prin înlocuire nu aduc schimbări în planul funcționalității sînt în raport de *variație* și nu se consideră elemente ale sistemului sau ale fenomenului.

APLICÎND METODA STRUCTURALISTĂ a comutării, am identificat următoarele fenomene care, deși aparțin unor domenii variate ale cunoașterii, formează elementele sistemului cercetat, invariantele, pe care trebuie să le aibă în vedere cei care elaborează programele și manualele școlare sau țin lecții: a) — sistemul logic intern al științei; b) — specificul didactic al științei sau al obiectului de studiu (spectrul noțional al științei); c) — nivelul dezvoltării psihice și în special al gîndirii logice, abstracte al celor care învață; d) — experiența cognitivă a elevilor (fondul referențial); e) — capacitatea de mobilizare psihică pentru învățare. Acestea sînt invariantele, elementele de conținut ale sistemului pe care îl descriem în continuare. Viabilitatea, eficiența oricăror soluții didactice depind de felul în care coordonatorul procesului de învățămînt cunoaște aceste fenomene și, în deciziile pe care le ia, ține seama de conținutul și raportul lor funcțional, tinzînd să se predea într-un sistem de ordonare a noțiunilor asemănător cu cel existent în logica științei, fără a neglija cerințele pedagogice ale procesului învățării.

Pentru fiecare moment al „bătăliei" de realizare a cunoașterii științifice, pentru fiecare clasă sau vîrstă mentală și potrivit cu specificul fiecărei științe, ele-

mentele sistemului se combină și își modifică raportul de prioritate. Neglijarea, înlocuirea sau modificarea vreunuia sau a raportului optim de prioritate dintre ele atrage după sine modificări ale funcționalității și creează premisa unei învățări mecanice, incoerente. Aceasta este de fapt dovada că ele sînt componente ale aceluiași sistem, care guvernează actul psihopedagogic al înțelegerii și învățării logice.

a) SISTEMUL LOGIC INTERN AL ȘTIINȚEI SAU LOGICA INTERNĂ A ȘTIINȚEI este desemnată de modul în care se găsesc ordonate în sistem și în interrelații ideile, legile, categoriile și noțiunile care alcătuiesc o știință. Cercetările noastre ne-au condus la constatarea că pentru diversele științe există variate modalități de ordonare și prezentare a datelor cunoașterii științifice: ordonarea genetico-istorică, logico-sistemică, sociometrică etc. În elaborarea programelor și manualelor școlare pentru diversele științe și în constituirea disciplinelor de învățămînt trebuie să se cunoască și respecte pe cît este posibil logica internă a științei, deoarece numai noțiunile învățate logic și încadrate într-un sistem devin cunoștințe autentice, funcționale. Dar respectînd cerințele psihopedagogice ale procesului învățării — la diverse vîrste școlare — cunoștințele, noțiunile nu pot fi date de la început, din clasele mici, într-o ordine identică cu logica internă a științei, ci într-o altă ordine în care se ține seama și de alți factori (cei enumerați ca elemente ale sistemului). De aceea, în diverse clase — mai ales în clasele mici —, logica științei nu este identică cu logica disciplinelor de învățămînt.

b) SPECIFICUL DIDACTIC AL ȘTIINȚEI — SPECTRUL NOȚIONAL AL ȘTIINȚEI. Fiecare știință are noțiuni care, datorită gradului de abstractizare și sferelor de cuprindere a fenomenelor reflectate, solicită în chip diferit capacitățile elevilor pentru înțelegere și învățare logică. Efortul necesar pentru învățarea științelor nu este legat numai de numărul noțiunilor, ci mai ales de dificultatea de înțelegere, de formare și de învățare a lor. Fiecare știință (chiar fiecare noțiune) pentru învățare se adresează cu pondere diferită organelor de simț, memoriei, afectului sau gîndirii logice, abstracte. Deci fiecare știință are un specific didactic al noțiunilor destinate studiului. În alcătuirea programelor școlare este necesar să se țină seama de dificultatea de înțelegere și învățare a noțiunii, planificînd în clasele mici — pentru studiu — noțiunile accesibile.

c) NIVELUL DEZVOLTĂRII PSIHICE ȘI ÎN SPECIAL AL GÎNDIRII LOGICE, ABSTRACTE. Cunoașterea este un proces complex, contradictoriu: în același timp senzorial și rațional.

În procesul învățării de către elevi, fenomenele desemnate de noțiuni și elementele definitorii ale noțiunilor se adresează concomitent tuturor segmentelor psihice receptoare și prelucrătoare: organelor de simț, imaginației, memoriei, afectului și gîndirii, dar orice fenomen, noțiune, idee etc. solicită într-o anumită doză pe fiecare dintre aceste segmente psihice receptoare și prelucrătoare în procesul învățării logice, al intercepției, al decodificării, al înțelegerii, al asimilării și al întrebuințării cunoștințelor în situații practice. La științele care se ocupă de arte nu noțiunile se adresează afectului, ci ansamblurile de noțiuni aflate în stare funcțională. De pildă, predarea diezului, a gamei etc. nu se adresează dominant afectului, ci funcționalitatea lor prin reunire în cadrul operei muzicale cuprinde afectul, mobilizează psihicul, stimulează la o receptare eficientă.

Cunoașterea științifică, învățarea logică e rațională; e activitate prin care se reflectă însușirile esențiale și generale ale obiectelor și fenomenelor, se generalizează experiența perceptivă și se descoperă legăturile dintre obiecte și fenomene. De aceea ea presupune înțelegerea. Actul înțelegerii depinde de capacitatea de analiză, sinteză, abstractizare și generalizare, de experiența cognitivă a elevului, deci de nivelul dezvoltării psihice a acestuia și de treapta de abstractizare și generalizare pe care se află noțiunea, ideea destinată învățării. Înțelegerea se poate realiza la niveluri diferite, depinzînd mai ales de stadiul dezvoltării funcțiilor psihice și în special al gîndirii logice, abstracte. Există o înțelegere fragmentară, adică înțelegerea diferitelor părți, elemente ale noțiunii și ale demonstrației — fără treapta unirii lor într-un tot. Înțelegerea poate merge și la nivelul expunerii corecte și al demonstrației teoremei, fără desprinderea ideii centrale și deci fără posibilitatea de a transpune raționamentul la demonstrarea unor teoreme analoage. Al treilea nivel numit al înțelegerii logice, generalizate este caracterizat prin însușirea deplină a sensului demonstrației, a schemei logice, adică înțelegerea logică, desprinderea ideii generale.

Actul înțelegerii depinde de dificultatea problemei, a noțiunii — de nivelul ei de abstractizare și generalizare, de capacitatea de mobilizare psihică a elevilor, de nivelul dezvoltării gîndirii logice, de metodele folosite în procesul cunoașterii și de experiența cognitivă a elevilor.

Deci, vîrsta aleasă pentru studiul unor noțiuni și în general căile folosite pentru învățarea logică a unei științe depind de spectrul noțional al științei, de specificul ei didactic, adică de măsura în care solicită gîndirea logică pentru înțelegere și învățare, și, bineînțeles, de

nivelul gîndirii abstracte a elevilor, al dezvoltării psihice generale atins la vîrsta studierii noțiunilor respective. Dacă noțiunile au un înalt grad de abstractizare și generalizare, iar nivelul dezvoltării mentale, al gîndirii logice este scăzut și fondul referențial sărac, nu sînt șanse pentru o învățare logică, temeinică.

d) EXPERIENȚA COGNITIVĂ A ELEVILOR (FONDUL REFERENȚIAL). Capacitatea de a înțelege și a învăța logic depinde și de dimensiunile și calitatea fondului referențial, de acumulările anterioare, de bogăția și nivelul informației deținute de elev. O problemă este cu atît mai dificilă cu cît diferă mai mult de cele pe care elevul le-a rezolvat anterior și cere o restructurare mai adîncă a experienței trecute. Doi copii care au aceeași vîrstă mentală rezolvă diferit sarcini accesibile vîrstei lor dacă nivelul atins de acumulările anterioare nu este asemănător. Cel cu un bogat fond de cunoștințe rezolvă probleme care anticipează dezvoltarea sa mentală. Deci, efortul solicitat pentru rezolvarea oricărei probleme sau pentru formarea unei noțiuni depinde și de măsura în care datele problemei sau elementele noțiunii își găsesc sprijin în experiența cognitivă a subiectului, pentru că la rezolvarea problemelor noi se restructurează experiența anterioară, noile legături temporare conectîndu-se la legăturile elaborate mai înainte. „Pentru ca datele perceptive să devină cunoștințe, ele trebuie, pe lîngă exprimarea lor cu ajutorul limbajului, să fie atrase în sfera gîndirii și prelucrate operațional cu ajutorul mijloacelor și formelor de la acest nivel, indispensabile pentru formarea cunoștințelor și asigurarea obiectivității lor. **Această prelucrare se face și în funcție de cunoștințele pe care subiectul le posedă din investigațiile sale anterioare**“ [1], pentru că, în gîndire, noțiunile nu sînt izolate ; ele se combină în propoziții și, în felul acesta, gîndirea are posibilitatea să exprime relațiile ca relații între noțiuni.

Fondul referențial cuprinde : pregătirea generală, fundamentală, pregătirea în sfera problemelor abordate, pregătirea organului sau segmentului psihic receptor și prelucrător al informației, care dă prilejul intercepției active, prelucrării, asocierii și structurării logice a problemelor destinate studiului.

e) CAPACITATEA DE MOBILIZARE PSIHICĂ PENTRU ÎNVĂȚAREA LOGICĂ. În definirea comportamentului intelectual al elevilor și în performanțele școlare atinse „cel mai frecvent sînt menționate posibilitățile, aptitudinile, interesele, atitudinile, capacitatea de muncă intelectuală ș.a.“ [2].

Reușita unei învățări logice nu depinde numai de dificultatea de înțelegere a noțiunii, de nivelul atins de gîndirea logică și de fondul referențial al elevului, ci și de **capacitatea de mobilizare psihică la învățare** — care se raportează atît la nivelul atins în formarea priceperilor și deprinderilor de efectuare a unor operații logice, a unor asocieri, comparații, abstractizări, generalizări, raționamente, cît și la performanța atenției voluntare. Capacitatea efortului intelectual este dependentă de măsura coparticipării tuturor funcțiilor psihice : cognitive, afective, volitive puse în mișcare de multitudinea de motive (*motivație*) ; *impulsuri, dorințe*, interese, sentimente, aspirații, convingeri, atitudini etc., în ultimă instanță de aptitudinea generală de învățare [3] și de măsura în care elevul este învățat să învețe.

Gradul mai mare de instabilitate al dinamicii corticale — caracteristic în general vîrstelor mai mici ale școlii — indiferent de temperament, lipsa de exercițiu pentru mobilizarea atenției voluntare, neutilizarea factorilor care trezesc interesul pentru învățare, lipsa condițiilor optime de studiu datorate oboselii, stării de sănătate, coexistenței unor excitanți tulburători (de zgomot, de frig etc.) sînt o parte din factorii care conduc la coeficiente mici ale capacității de mobilizare psihică pentru învățarea logică.

Fiecare noțiune, idee indicată în programe școlare pentru o anume clasă sau vîrstă școlară trebuie verificată experimental dacă poate fi înțeleasă și învățată logic la vîrsta respectivă în întreaga sferă de cuprindere și în ce procent de eficiență.

Probleme ale formulelor eficienței raportului dintre dificultatea noțiunilor și capacitatea de înțelegere a elevilor.

La calculul eficienței (pe care îl notăm cu „E“) se are în vedere cantitatea și dificultatea informației — cu valoare cognitivă, formativă sau instrumental-aplicativă (pe care o notăm cu „I“), raportată la capacitatea de asimilare logică a destinatarului : elev, grup, clasă (notat cu „A“) și la timpul necesar pentru asimilare (notat cu „T“).

Pentru a pune mai bine în evidență raportul optim de eficiență, însoțim simbolul cantității și dificultății de informație cu cifre a căror mărime exprimă numărul aproximativ al unităților de informație I_1, I_2, ... I_{10}. Același lucru îl facem și la simbolul capacității de asimilare : A_1, A_2, ... A_{10}. Asigurarea virtuală sau potențială a șansei înțelegerii și învățării

[1] Vezi și TEODOR DIMA, *Dialectica procesului de cunoaștere*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1978, p. 75.

[2] Vezi : ION T. RADU, *Învățămîntul diferențiat — concepții și strategii*, E.D.P., București, 1978, p. 25.

[3] Vezi și DOINA VINTILESCU, *Motivația învățării școlare*, Ed. Facla, 1977, p. 141.

logice a unei informații, **eficiența,** poate fi exprimată printr-un raport matematic care are la numărător cifra gradului de dificultate a noțiunii (datorat nivelului de abstractizare și generalizare), notat în simbol cu I (I_1, I_2 etc.) și la numitor cifra capacităților de asimilare ale elevilor, notat în simbol cu A (A_1, A_2 etc.). Raportul optim de eficiență sau rezultate maxime se obțin cînd cifrele suprapuse sînt egale sau cît mai aproape de egalitate ; de pildă : $E = \frac{I_1}{A_1}; \frac{I_2}{A_2}$ etc.

Cu cît cîtul acestor termeni este mai departe de unitate, cu atît rezultatele pot fi socotite mai slabe, indiferent dacă valoarea cîtului este subunitară sau supraunitară. Cînd cifra numărătorului este mai mare decît cea a numitorului scad șansele virtuale ale înțelegerii și învățării logice, iar elevul este nevoit să memoreze și să reproducă mecanic sau își fixează cunoștințe sincretice, cu ambiguitate, în care nu gîndește, care n-au valoare funcțională, operatorie.

Dacă cifra numitorului este mai mare decît cea a numărătorului, sînt asigurate condițiile înțelegerii și învățării logice a noțiunii. Dar cu cît cifra numitorului este mai mare (decît cea a numărătorului), procesul înțelegerii și al învățării logice deși este ușurat, asigurat, eficiența nu sporește, ci, dimpotrivă, scade — deoarece se consumă prea mult timp al unei mari capacități de asimilare pentru învățarea unor cunoștințe cu puține unități de informație. Eficiența se măsoară deci prin timpul consumat pentru asimilarea unei anumite cantități de informație (cu un anumit coeficient de dificultate) de către un elev, grup, clasă cu un anumit grad de dezvoltare psihologică.

În toate demersurile pedagogice se are în vedere comanda socială. Comanda socială — categorie științifică ce aparține socio-pedagogiei educației, politicii școlare — este o concepție cu privire la modelul viitorului adult, la necesarul maximal de educație, la finalitatea educației, la reproducția forței de muncă în raport cu nevoile societății.

Deși comanda socială este un element extern în raport cu sistemul pe care l-am descris mai sus — ea nefiind factor instructiv-educativ —, în stabilirea multor probleme ale învățămîntului, a obiectivelor, a sarcinilor, a conținutului învățămîntului — pe ansamblul anilor de studiu —, precum și în distribuirea cunoștințelor și noțiunilor planificate pe niveluri de vîrstă și de dezvoltare, comanda socială are rol determinant.

Comanda socială este nu numai punctul de plecare al tuturor măsurilor pedagogice, ci și reper al eficienței muncii educative. Prefigurînd modelul adultului : pregătirea și calitățile psiho-fizice pe care trebuie să le posede absolventul — viitorul om al muncii : cunoștințe, capacități, idealuri, interese, atitudini, reacții afective, tehnici de gîndire și de acțiune etc., comanda socială orientează forul de decizie dacă o știință cu noțiuni abstracte se va studia în clase mai mici ale școlii și, deci, dacă va fi necesară predarea concentrică.

PENTRU ASIGURAREA UNEI ÎNVĂȚĂRI LOGICE, e necesar să se folosească uneori calea liniară, alte ori cea concentrică. Organizarea liniară oferă posibilitatea evidențierii dintr-o dată a logicii interne a științei, iar organizarea concentrică trece elevul prin mai multe structuri de distribuire a noțiunilor, apropiindu-se cu fiecare reluare a cunoștințelor de structura logicii interne a științei și de sfera noțiunilor deplin elaborate.

Predarea concentrică — pentru că este pe ocolite — consumă mai mult timp (prin reluările succesive) pentru învățarea unei noțiuni (științe), dar ea fiind proprie numai științelor care operează cu noțiuni dificile, care desemnează obiecte abstracte — în situația studierii lor de la o vîrstă mică — obligă elevul la un efort funcțional și dezvoltă procesele intelectuale, creează flexibilitatea și mobilitatea gîndirii, are o evidentă valoare formativă.

De fapt, în practica școlară, nici o știință nu se predă în întregime numai în sistemul concentric propriu-zis. Chiar și în studiul limbii române — deși începe din clase mici și se operează cu noțiuni foarte abstracte — se îmbină sistemul concentric cu cel liniar, pentru că nu toate noțiunile gramaticale sînt foarte abstracte. Ele prezintă grade variate de abstractizare. Gradul înalt de abstractizare al unor cunoștințe gramaticale nu permite înțelegerea lor logică în definiții deplin elaborate, în clasele mici [4]. Acele noțiuni se divid în unități semnificative și accesibile și se predau în sistem concentric cu definiții de lucru.

Actul înțelegerii, după cum am demonstrat, este rezultatul funcțional al mai multor factori interdependenți cu acțiune simultană, cum ar fi : posibilități intelectuale ale elevilor (nivelul atins de gîndire) ; treapta de abstractizare și generalizare pe care se află noțiunea ; experiența cognitivă a elevilor (referențialul) ; capacitatea de mobilizare psihică pentru învățarea logică.

Acești factori reprezintă relația știință-elev, logică internă a științei — logică internă a disciplinelor de învățămînt, și în cumpăna lor trebuie pusă fiecare noțiune pe care o propunem la o clasă sau într-o ordine față de celelalte noțiuni. Dreptul de prioritate (în special la clasele mici), cînd știința operează cu noțiuni abstracte, trebuie să-l aibă nu un capitol sau o ramură a unei științe (luată global), ci acea noțiune care este mai accesibilă înțelegerii și care își găsește

[4] Vezi și articolul nostru, *În legătură cu organizarea cunoștințelor de limba română*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1968.

suport în experiența cognitivă a elevilor, permițînd astfel conectarea noilor legături temporare la cele elaborate anterior, cerință fundamentală de integrare a fiecărei cunoștințe în circuitul funcțional al sistemului cunoașterii, pentru că învățarea nu este o acumulare de unități separate, ci — după cum s-a mai spus — un continuum biologic.

Deci, fiecare noțiune are un alt grad de dificultate în procesul înțelegerii și al învățării logice, dificultate creată atît de faptul că se adresează cu pondere diferită organelor de simț, memoriei sau gîndirii, cît și de acela al măsurii în care noile cunoștințe găsesc suport în experiența cognitivă care va permite conectarea noilor legături temporare la cele elaborate anterior.

Pe măsură ce elevii își dezvoltă gîndirea abstractă și după ce au asimilat un fond de cunoștințe organizat într-un sistem, ordinea noțiunilor devine mai liberă. Noile noțiuni care vor fi acumulate, fie că se încadrează în sistemul referențial, fie că determină restructurarea modelului logic al obiectului, aducînd în planul cunoașterii nu numai un spor cantitativ de informații, ci și o nouă profunzime a reflectării.

Rezultă că în clasele mai mari, în balanța raportului dintre logica procesului învățării (logica didactică, a disciplinelor școlare) și logica sistemului științei, ponderea va trece de partea celei din urmă, fără a se neglija cerințele psihologice ale învățării, deoarece numai cunoștințele legate într-un sistem asigură însușirea temeinică, posibilitatea utilizării lor în diferite situații și dezvoltarea unor capacități mintale cum ar fi raționalitatea, mobilitatea, flexibilitatea și creativitatea. De acești factori este nevoie să se țină seama în elaborarea programelor școlare pentru diversele științe.

EXPERIMENTAREA UNOR STRATEGII INTERDISCIPLINARE IN GIMNAZIU

TUDOREL MIRESCU, VALERICA MIRESCU

Virtuțile recunoscute ale învățămîntului integrat de a perfecționa educația generală a elevilor, a accentua unitatea fundamentală a științei, a-i iniția pe elevi în metodele științifice de lucru[1] etc., ne-au determinat să aprofundăm analiza raporturilor științelor biologice cu alte domenii, pentru a depista noi interferențe capabile să determine un salt calitativ în rezolvarea unor probleme ale practicii educaționale. Pentru a evidenția sugestiv aceste relații, în fig. nr. 1 am reprezentat raporturile științelor biologice cu domeniile fundamentale ale științelor, care au determinat apariția științelor de graniță recunoscute: biochimia, biofizica, biomatematica și biocibernetica. Viziunea de ansamblu a raporturilor științelor biologice cu principalele domenii practice este ușurată de reprezentarea imagistică din fig. nr. 2. De remarcat este faptul că în mod voit am separat profilaxia omului de celelalte științe medicale, deoarece am anticipat că în viitor această disciplină, împreună cu protecția mediului vor constitui un domeniu aparte care va fi integrat educației permanente a întregii populații. Un loc special la granița între științele biologice și domeniul producției industriale îl ocupă noile ramuri ale științelor de graniță ca bionica, cosmobiologia și ingineria genetică. În cadrul interferărilor amintite am evidențiat următoarele tipuri de relații mai frecvente: fundamentare științifică-verificare practică, transfer de metode, procedee și tehnici, transfer de materii prime, transfer de utilaj tehnic și tehnologii, pregătirea cadrelor etc.

EXISTENȚA ȘTIINȚELOR BIOLOGICE DE GRANIȚĂ constituie un rezultat al efortului conștient de integrare cu alte domenii. Acest efort s-a manifestat mai intens din spre științele biologice spre alte științe fundamentale și domenii practice și mai puțin în sens invers. Aceasta se datorește în primul rînd faptului că științele biologice au pus în centrul preocupărilor lor fundamentale și practice **„OMUL"**, ființa cea mai evoluată. Or, trebuințele și necesitățile dezvoltării relațiilor omului cu mediul natural și social i-au determinat pe biologi să apeleze în egală măsură la noile cuceriri ale celorlalte ramuri ale știin-

[1] Vezi: *Tendance nouvelle de l'integration des enseignements scientifiques*, UNESCO, Paris 1971, p. 45.

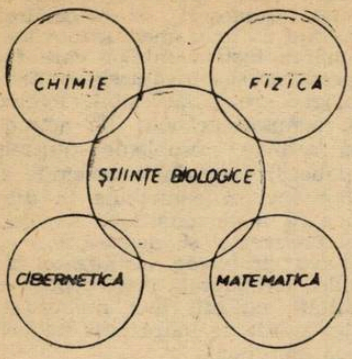


Figura 1

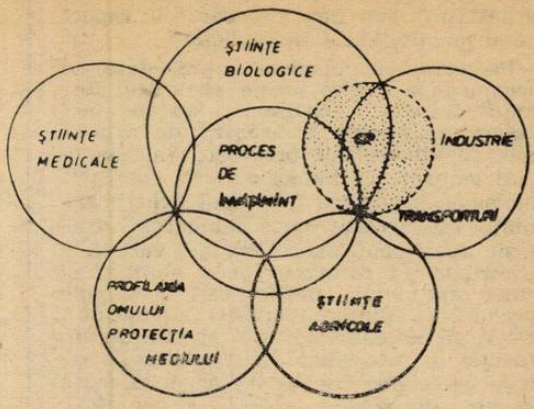


Figura 2

ţelor fundamentale, precum şi la domeniile aplicative ale ştiinţelor.

Din punct de vedere istoric ştiinţele biologice au evoluat în două direcţii constituindu-se în ramuri care studiază sistemele biologice individuale (biologia celulară, citologia, histologia, morfologia, embriologia, fiziologia şi genetica) şi în ramuri care studiază sistemele biologice supraindividuale (microbiologia, botanica, zoologia, ecologia, hidrobiologia, biospeologia, biogeografia şi evoluţionismul). Este evident că în prezent nu se poate pune problema contopirii sau amalgamării tuturor ramurilor ştiinţelor biologice amintite, activitate care din punctul de vedere al disciplinelor biologice ar constitui un non sens şi ca urmare integrarea ştiinţelor nu-şi poate propune un astfel de obiectiv. Sinteza, viziunea de ansamblu, abordarea sistemică, globală a ştiinţelor biologice este realizată de biologia generală ca disciplină biologică. Din punct de vedere al ştiinţelor biologice, **eforturile de integrare trebuie să vizeze în primul rînd optimizarea predării şi însuşirii disciplinelor biologice de graniţă, care în învăţămînt au fost promovate în raport cu particularităţile de asimilare ale elevilor.**

Cercetarea noastră, care şi-a propus obiectivul de a integra disciplinele biologice care se predau în învăţămîntul gimnazial, cu elemente de tehnologie industrială, în scopul formării unitare a personalităţii elevilor, a condus la aplicarea în condiţii noi a interdisciplinarităţii din perspectiva comună a disciplinelor biologice şi a practicii educaţionale. Abordarea în conexiune a domeniilor biologiei şi tehnologiei (C.P. în fig. nr. 2) ne-a ajutat să rezolvăm o parte din cerinţele actuale ale cercetărilor de specialitate, care sînt dependente de progresul sau inovarea mijloacelor tehnice de investigaţie.

În procesul de predare-învăţare, la fel ca şi în domeniul ştiinţei propriu-zise sau al practicii curente, o parte din conţinutul ştiinţific poate deveni accesibil elevilor numai prin mijlocirea tehnicii. Pentru a pătrunde în intimitate sau pentru a aprofunda procese vitale esenţiale, profesorul trebuie să stăpînească limbajul şi utilajul tehnic, să se adapteze rapid şi eficient la mediul tehnic.

Laboratorul de biologie modern, dotat cu aparatură tehnică complexă[2] îi solicită pe profesori şi elevi să-şi dezvolte numeroase aptitudini tehnice şi practice. Pentru a face faţă solicitărilor viitoare, elevii trebuie învăţaţi încă de pe băncile şcolii să stăpînească anumite capacităţi necesare pentru a pune în mişcare sau perfecţiona resursele fizice, chimice, biologice şi tehnologice cu care vor fi confruntaţi. Integrarea disciplinelor tehnologice cu scopul de a servi mai bine sau a facilita accesul la un anumit conţinut biologic îl solicită pe profesor să-şi competeze cultura sa generală[3] cu cea tehnologică.

ÎN CADRUL EXPERIMENTULUI DESFĂŞURAT în laboratorul de biologie de la Casa pionierilor şi şoimilor patriei nr. 2 din municipiul Bucureşti, integrarea disciplinelor biologice cu cele tehnologice[4] a oferit elevilor posibilităţi multiple de a rezolva probleme autentice de viaţă, de a opta pentru o gamă variată de activităţi independente,

---

[2] Vezi : ADDISON E. LEE, DAVID L. LEHMAN, GLEN, E. PETERSON, *LABORATORY BLOCKS IN TEACHING BIOLOGY*, University of Colorado, 1967, p. 9.

[3] HELLER, R. J., *La biologie dans le cadre d'un enseignement integré*, C.I.E.S., Congres de Varna, 1968.

[4] *Aims and Objectives of Teacher Education for Integrated Science*, în : „INTERNATIONAL CONFERENCE", Education of Teachers for Integrated Science, April 3—13 1973, University of Maryland. Report p. 31.

de a-şi însuşi metode noi de lucru şi de a desfăşura activităţi creatoare [5] în raport cu disponibilităţile individuale.

Pe parcursul etapelor proiectate cu scopul de a realiza plenar obiectivul formării unitare a copilului [6], au fost necesare numeroase transferuri de capacităţi şi metode sau procedee, din domeniul tehnicii şi tehnologiei, spre domeniul biologiei, privilegiat în cadrul experimentului. Interferarea unor tehnici şi strategii aparţinînd unor domenii variate a contribuit la formarea unor abilităţi şi chiar aptitudini tehnice, care constituie premise ca după absolvirea gimnaziului elevii să se califice rapid şi eficient, în funcţie de necesităţi [7] în profesiunile de care societatea va avea cea mai mare nevoie. Proiectarea obiectelor materiale, a dispozitivelor şi modelelor existente sau necesare într-un laborator modern a constituit o activitate capabilă să satisfacă interesul propriu al copiilor. Elevii s-au convins, pe parcursul acestor activităţi, că însuşirea sau stăpînirea acestui limbaj al tehnicii le va da posibilitatea ca în viitor să poată interveni prompt şi eficient în perfecţionarea proceselor de producţie. Aderarea elevilor la una sau alta dintre activităţile sau căile propuse, a prezentat un caracter facultativ şi ca urmare s-a verificat concomitent impulsul interior al fiecărui elev spre o activitate sau alta. În cadrul cercetării desfăşurate, proiectarea sau elaborarea dispozitivelor, modelelor sau mesajelor, a constituit veritabile probe de evaluare, cu un grad de validitate foarte ridicat, deoarece corespund întru totul sau se identifică cu obiecte reale existente sau pe care dorim să le generalizăm în procesul de învăţămînt.

Utilizarea în procesul instructiv-educativ a produselor elaborate a constituit o formă de încununare a activităţilor la care au participat elevii. Constatarea că cei care vizitează microexpoziţia permanentă a participanţilor la cercetare se opresc cu interes în faţa produselor elaborate pentru a le studia cu atenţie a constituit o altă formă de recompensare pentru străduinţile depuse. Prezentarea produselor, la care au participat elevii, la expoziţiile organizate la nivelul sectorului, la expoziţia republicană „Mulţumim din inimă Partidului", la sesiunea de comunicări a elevilor sau a cadrelor didactice a constituit pentru întreaga echipă de elaborare un imbold pentru a proiecta lucruri mai complexe şi a depune mai multe eforturi pentru a le transpune în viaţă [8].

GRUPUL DE ELABORARE constituit din elevi, profesori şi cercetători şi-au fixat ca scop imediat inovarea şi perfecţionarea instrumentelor care favorizează predarea sau învăţarea conţinutului biologic greu accesibil. Pentru aceasta am adoptat strategii de acţiune capabile să rezolve probleme multiple ale unor elaborări originale concrete şi care, concomitent, să contribuie la dezvoltarea plenară a personalităţii elevilor. Activităţile proiectate şi desfăşurate au rezolvat cîteva probleme stringente ale procesului de învăţămînt, prin depăşirea unor dificultăţi, cu atît mai numeroase şi mai grele, pe cît de îndrăzneţe au fost şi obiectivele planificate.

Pe drumul ascendent către culmile unor noi valori proiectate de societatea noastră pentru viitorul apropiat, elevii s-au angajat din proprie iniţiativă şi au rezolvat probleme din ce în ce mai dificile. Activităţile de elaborare a modelelor didactice au fost cele care au pretins din partea elevilor cele mai variate şi complexe activităţi practice, ştiinţifice şi tehnice. Pentru proiectarea sau elaborarea unor dispozitive ca : dispozitivul auxiliar de învăţare şi verificare independentă şi în grup (DAIVIG), microtabloul de comandă la distanţă, dispozitivul semiautomat de comandă la distanţă, dispozitivul de traveling în sus şi în jos [9] etc. nu se exersează nici o pricepere din domeniul biologiei. Numai scopul final al realizării unor moduli complecşi sau a unor programe sau mesaje dinamice din domeniul biologiei justifică sau face necesare asemenea activităţi în cadrul unui laborator de biologie. Prin asimilarea priceperilor de a proiecta, executa sau inova dispozitive şi modele sau mesaje ca cele experimentate, **elevii au făcut saltul calitativ de la situaţia de beneficieri ai mijloacelor elaborate de adulţi sau de întreprinderile specializate, la situaţia de creatori şi inovatori, care nu cunosc restricţii şi limite în exercitarea aptitudinilor lor ştiinţifice şi tehnico-practice.**

Desfăşurarea unei game variate de activităţi şi tehnici aparţinînd unui evantai bogat de domenii care se interferează pentru realizarea obiectivelor concrete proiectate, le-a dat elevilor prilejul de a manifesta iniţiativă, de a opta între mai multe căi, între mai multe mijloace, pentru a valorifica plenar cît mai multe din aptitudinile individuale latente.

---

[5] *Congres sur l'integration des Enseignements scientifiques*, Varna, 11—19 sept. 1969, Raport general (1.2).

[6] *Conference Internationale sur l'enseignement de la Psysique*, L'Universite d'Edimbourg, 29 juillet — 6 Août 1975, p. 3.

[7] OZUNU, DUMITRU, *Formarea aptitudinilor tehnice în atelierele şcolare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1979, p. 26.

[8] OKON, WINCENTY, *Învăţămîntul problematizat în şcoala contemporană*, E.D.P., Bucureşti, 1978, p. 19.

[9] TUDOREL MIRESCU, VALERICA MIRESCU, *Proiectarea dispozitivelor, modelelor şi mesajelor didactice pentru experimentarea unor strategii interdisciplinare în gimnaziu*, I.C.P.P., 1979, 73 p.

Satisfacerea uneia din cerințele pedagogiei moderne de a implica elevul în elaborarea cunoștințelor, ne-a determinat să enunțăm ipoteza sporirii eficienței procesului de învățămînt prin individualizarea asimilării unor teme sau subteme dificile din programul de învățămînt cu ajutorul unor moduli complecși (formați din modele tridimensionale, dispozitive de comandă la distanță, dispozitive pentru prezentarea programelor de învățare, fișe de învățare independentă, seturi de imagini, seturi de diapozitive, film, probe de cunoștințe, fișe de evaluare). Sarcina fiind deosebit de dificilă, numai elevii care au manifestat entuziasm și tenacitate, imaginație și responsabilitate s-au angajat și participat la acțiunea de proiectare și realizare practică a unor astfel de moduli.

Prima activitate, cea de proiectare a modului[9] a necesitat din partea elevilor eforturi susținute pentru însușirea unor elemente de desen tehnic, pentru reprezentarea grafică a reperelor. Prin exercițiu, elevii s-au convins că desenul tehnic, ca și cel științific, constituie un **limbaj** și un **mijloc** necesar pentru anticiparea și reprezentarea concepției tehnice, științifice și de execuție practică a obiectelor, dispozitivelor și modelelor. În activitatea de execuție a modelelor s-a exersat spiritul de observație al elevilor și capacitatea lor de a vedea în spațiu anumite repere. Înscrierea în desen a raporturilor spațiale între elementele științifice ale modelelor didactice tridimensionale și detaliile celorlalte repere, a pretins din partea elevilor **rigoare științifică** și **respectarea proporțiilor.**

Proiectarea sau realizarea unor instrumente variate de învățare a constituit din punct de vedere pedagogic un pas important în procesul de individualizare a instruirii, iar pentru echipa de elevi proiectanți sau constructori modalități noi de îndeplinire a unor obiective cognitive, afective sau psihomotorii. Diversificarea auxiliarelor necesare elevilor în activitatea de învățare are ca efect satisfacerea cît mai multor stiluri de învățare, niveluri și scopuri. Activitățile desfășurate în scopul îmbunătățirii parametrilor calitativi și funcționali ai instrumentelor de predare-învățare au constituit modalități concrete de valorificare a inteligenței tehnice a elevilor. Reproducerea la scară micșorată a proceselor complexe care se petrec în diferite domenii ale științei și tehnicii a constituit pentru elevi un act de autoformare pentru a corespunde exigențelor revoluției tehnico-științifice.

DEPĂȘIREA DE CĂTRE ELEVI a alături de profesor a dificultăților inerente în orice activitate de elaborare de felul celor experimentate, a reprezentat pentru ei o modalitate de a-și afirma unele trăsături de personalitate, un prilej de a-și manifesta atitudinea de cooperare sau capacitatea de a se angaja la acțiuni care au necesitat un efort voluntar susținut. În procesul de căutare comună a formelor de exprimare imagistică a unui anumit conținut științific, în vederea elaborării unor diapozitive sau seturi de imagini care să însoțească fișele de învățare independentă, elevii au cooperat efectiv cu profesorul. Ei au dezvăluit profesorului încă din etapa de proiectare și pregătire a instrumentelor de învățare, căile cele mai adecvate pentru ca materialul de studiu să devină cît mai accesibil și atractiv. Imaginile considerate ipotetice au fost experimentate în procesul de învățămînt și dacă și-au demonstrat validitatea au fost reținute, iar în caz contrar s-a recurs la alte soluții. În felul descris anterior, antrenarea elevilor în activitatea de elaborare propriu-zisă s-a soldat cu rezultate multiple. Pe de o parte elevii și-au format anumite priceperi practice, abilități sau aptitudini științifice sau trăsături de personalitate. Pe de altă parte, instrumentele proiectate sau elaborate de elevi și profesori au contribuit sau vor contribui și în viitor la sporirea eficienței procesului de învățămînt a mai multor serii sau generații de elevi.

În cadrul laboratorului-atelier experimental am acceptat aportul tuturor elevilor care și-au oferit concursul în mod benevol, **creîndu-le posibilități de opțiune,** în așa fel încît fiecare elev să poată găsi mijlocul de a se realiza și afirma. Obiectivul situării inițiativei și studiului independent al elevilor în centrul preocupărilor laboratorului ne-a pus problema dificilă și esențială de a canaliza eforturile lor în activități care să pună în valoare la un nivel superior acțiunile mentale. Ei au fost stimulați să-și pună întrebări cu privire la mijloacele cele mai adecvate pentru obținerea randamentului maxim în asimilarea sau elucidarea unor teme dificile sau complexe. Acești elevi au fost atrași mai mult de activitatea de elaborare a programelor pentru dispozitivele de învățare independentă sau a fișelor de învățare independentă. Aceste programe și fișe realizate cu ajutorul elevilor au avut în primul rînd rolul unor **exerciții de învățare.** Elevii care nu au manifestat spontaneitatea, imaginația și îndrăzneala necesare pentru desfășurarea activităților de proiectare au preferat lucrări de execuție a diferitelor repere ale modelelor și dispozitivelor. Ei au desfășurat cu succes activități de **mînuire a uneltelor** cu ajutorul cărora au debitat, fasonat sau lipit foliile de polistiren, din care au confecționat dispozitivul DAIVIG, dispozitivul de comandă la distanță etc., au turnat în matrițe duracrilul din care au

confecționat modelul encefalului de cîine sau de om. Alți elevi au obținut succese în însușirea priceperilor de a utiliza freza, letconul, bormașina electrică sau ferăstrăul, cu ajutorul cărora au executat unele dispozitive anexe pentru elaborarea diapozitivelor sau a filmelor didactice de animație. Pe măsură ce s-au deprins să acționeze asupra materialului concret și-au dezvoltat aptitudini practice de mînuire sau de punere în acțiune a diferitelor mecanisme și aparate.

Ca urmare a investigațiilor desfășurate au fost depășite majoritatea dificultăților și constrîngerilor[10] care făceau ca pînă acum unele probleme importante ale inovării procesului de învățămînt să depășească sfera preocupărilor cadrelor didactice și ale elevilor. În cele din urmă, cercetările desfășurate au permis o reconsiderare și abordare într-o perspectivă nouă a problemelor legate de proiectarea și elaborarea de către profesori și elevi a instrumentelor de predare-învățare-evaluare.

[10] *L'éducateur et l'approche systémique*, Les presses de L'UNESCO, Paris, 1976 p. 10.

ASUPRA UTILIZĂRII TEORIEI GRAFELOR ÎN CERCETĂRI DE METODICĂ

Dr. DAVID RIMER

1° Într-o Notă, [3], din 1970, am prezentat cîteva aplicații ale teoriei-grafelor în metodică. Un rezumat la acestei Note [4] a fost una din cele trei comunicări de metodică publicate într-unul din volumele Congresului internațional al matematicienilor din 1970. De asemenea, în cartea [6], din 1974, consacrată teoriei grafelor, autorul a redat ideea acestei Note (p. 245). Aici reluăm problema dînd și alte dezvoltări. (Vom explica termenii tehnici * folosiți, spre a face materialul accesibil și unor nespecialiști).

2° Esența procedeului preconizat constă în descompunerea unei porțiuni din matematica școlară în „elemente" și considerarea succesiunii elementelor în predare, succesiune determinată de logica internă și de motive pedagogice. Se poate obține astfel un graf al porțiunii respective din matematică. (Un **graf** este un cuplu format dintr-o mulțime X, de puncte și o mulțime U, de săgeți care unesc perechi de puncte din X ; punctele se numesc **vîrfurile** grafului, iar săgețile — **arcele** grafului). **Apare astfel posibilitatea de a utiliza, într-o cercetare de didactică, o parte din aparatul abstract și puternic al teoriei grafelor.** De exemplu, enunțul criteriului III de congruență a triunghiurilor poate fi descompus în elementele : 1), 2), desenele triunghiurilor ABC și A'B'C'; 3, 4, 5) $AB \equiv A'B'$; $BC \equiv B'C'$; $AC \equiv A'C'$; 6) $\Delta ABC \equiv \Delta A'B'C'$. O reprezentare „sagitală" a grafului acestui enunț poate fi : $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3) \rightarrow 4) \rightarrow 5 \rightarrow 6$). Vîrfurile lui reprezintă cele șase „elemente" de mai sus, iar arcele indică succesiunea elementelor în predare. Alăturarea acestui graf cu grafele enunțurilor celorlalte două criterii de congruență a triunghiurilor permite și o anumită comparație cantitativă. Astfel, numind **drum** într-un graf, o succesiune de arce în graf și **lungimea** drumului, numărul arcelor care formează drumul, drumul 1—6 din graful de mai sus are lungimea 5, în timp ce drumurile din grafele celorlalte două criterii au lungimile 7, respectiv 9. Rezultă nemijlocit că trebuie afectat mai mult timp pentru clarificarea enunțurilor criteriilor I și II.

În articolul menționat, [3], am dat, pentru ilustrare și grafele unor definiții și al teoremei celor trei perpendiculare. Ultimul era un graf de lungime 41 și de ordinul 27 (**ordinul** unui graf este numărul vîrfurilor sale). Explicația faptului că la 27 de vîrfuri sînt 41 de arce constă în faptul că prin unele vîrfuri drumul trece de mai multe ori (avem aici un drum **neelementar**, în timp ce în graful criteriului III de congruență, am avut un drum **elementar**).

* Recomandăm pentru informare, lucrarea [6].

Se impun unele precizări :

a) Nu este necesar să se stabilească reguli rigide, general valabile, pentru descompunerea întregului în „elemente", ci gradul de fracționare poate fi determinat de cercetător în concordanță cu obiectivele urmărite. Dealtfel și în învățămîntul programat, ca și în problemele de căutarea drumului critic (la organizarea unei lucrări) cercetătorul consideră uneori numai fragmente mari (respectiv etapele importante), alteori se oprește și la detalii.

b) Dat fiind marele său grad de generalitate, teoria grafelor poate oferi un mijloc de **exprimare** și de **cercetare** pentru chestiuni de metodică foarte diverse. Considerăm însă că aceasta este eficientă doar în cazurile în care se pot obține concluzii metodice care ar îmbogăți, sau cel puțin, ar confirma, concluziile metodice stabilite empiric ; altfel ar putea părea un joc steril.

c) Aparatul teoriei grafelor poate fi util și în cercetări de didactica altor discipline (științifice, tehnice, eventual chiar umaniste).

3°. Deoarece unele teoreme pot fi demonstrate în mai multe moduri, iar unele capitole pot fi prezentate în variante diferite, drumurile conținute în grafele respective pot fi comparate nu numai prin lungimile lor, ci și prin **valorile** lor. (Se numește **valoarea unui drum,** suma valorilor arcelor sale, iar **valoarea unui arc** este un număr strict pozitiv atașat arcului, în funcție de o anumită proprietate a obiectului reprezentat de acel arc). În cazul nostru, putem atribui fiecărui (x, y) ca valoare, timpul mediu necesar spre a trece de la elementul x, la elementul y. Dacă valorile drumurilor sînt atribuite de mai multe cadre didactice — fie printr-o evaluare predictivă, fie pe baza unui experiment — și se ia media aritmetică, se poate obține un indicator obiectiv, demn de luat în seamă, privind calea mai avantajoasă pentru predarea temei considerate.

Discuțiile ce se poartă frecvent privind accesibilitatea unor manuale, pentru grupe de elevi de vîrstă dată, în timpul acordat de programă, ar putea căpăta astfel o **bază obiectivă** și ca atare, ar fi mai eficiente decît aprecierile globale sau exemplele „ilustrative" luate ad-hoc, toate ca rezultat al unor impresii obținute în condiții particulare.

Discuții contradictorii au loc adesea și la selectarea problemelor pentru un examen, deoarece se pune problema aprecierii cît mai veridice a gradului de dificultate a problemei pentru categoria respectivă de elevi. Se poate obține un răspuns mai corect decît cel empiric : construim graful soluției pe care o avem în vedere și atașăm fiecărui arc, ca valoare, probabilitatea parcurgerii lui în timpul mediu afectat, de către un elev mediu de nivelul considerat. Dacă valoarea este atribuită de mai multe cadre didactice și se ia media aritmetică, se obține probabilitatea „teoretică" a rezolvării problemei la examenul respectiv. De exemplu, problema (dată la Olimpiada internațională din 1972) : „Să se demonstreze că din oricare zece numere naturale, distincte, de cîte două cifre, scrise în baza 10, se pot extrage două grupe diferite disjuncte, nevide, astfel că suma numerelor din fiecare grupă să fie aceeași". Am construit un graf de ordin 12 al soluției. O evaluare a valorii fiecărui arc făcută, în cadrul unui seminar de metodică, în 1974, de 22 studenți de la Facultatea de matematică a Universității din Iași a dat ca valoare a drumului numărul 0,60, adică s-a estimat că 60% din concurenți ar fi putut rezolva corect problema. Am prezentat această tehnică, împreună cu rezultatul obținut, în comunicarea [5], la Colocviul Național de Pedagogie, din 1974. În lucrarea [2], apărută în original în 1976 și în traducere românească în 1978, această problemă este înserată la nr. 81, iar în tabelul de la pag. 20 se arată că ea a fost rezolvată corect de 61 din cei 108 concurenți, adică de 57% din concurenți. Concordanța rezultatelor (60%—57‰) poate constitui un test favorabil pentru tehnica preconizată, valabilitatea ei urmînd a fi verificată suplimentar de diferite comisii de examen sau de olimpiade, care, dealtfel i-ar putea aduce și ameliorări, spre a fi cît mai eficientă.

4°. Descongestionarea programelor școlare constituie obiectul unor controverse numeroase care, însă, nu oferă factorului de decizie o bază obiectivă, unanim acceptabilă. Nu o dată hotărîrile se iau pe baza autorității științifice a susținătorilor unei idei, autoritate dobîndită prin rezultate remarcabile în domenii matematice elevate, foarte îndepărtate însă de problematica și practica învățămîntului liceal. Ar fi util, poate, să se adopte un criteriu general de felul următor : se suprimă din programă chestiunile x, a căror închidere tranzitivă, în graful matematicii școlare și a altor discipline din școală nu conține nici o dezvoltare teoretică, sau conține dezvoltări teoretice minore (**închiderea tranzitivă** a unui element x într-un graf este formată din mulțimea vîrfurilor y astfel că în graf există arce (x, y), împreună cu mulțimea vîrfurilor z astfel că în graf există arce (y, z) ș.a.m.d.).

În lumina unui asemenea criteriu, se elimină orice controversă privind reducerile succesive operate în manualele de trigonometrie, la capitolul „relații metrice într-un triunghi oarecare", de la 24‰ din manual cît era în trigonometria din 1873 de Haret, la 12% din numărul în

trigonometria din 1966 de Stoka și Mărgăritescu și la sub 7% din manual în trigonometria din 1979 de Teleman și colaboratorii. Motivări analoage se pot da referitor la suprimările efectuate în geometrie.

5°. Într-o Notă recentă [1], autorul folosește grafele pentru compararea demonstrațiilor date de mai mulți elevi, unei aceleiași teoreme. Fie D_1 și D_2, două demonstrații, (G_1, U_1) și (G_2 și U_2) grafele respective (U_1, U_2) — fiind mulțimile arcelor. Autorul definește **indicele de asemănare** a arcelor două demonstrații prin formula $R(D_1, D_2) = [\text{a crd. } (U_1 \ U_2] / [\text{card. } (U_1 \ U_2)]$. (Se știe că **intersecția** $U_1 \ U_2$ este formată din arcele comune mulțimilor U_1 și U_2, iar reuniunea $U_1 \ U_2$ este formată din arcele care aparțin cel puțin uneia din cele două mulțimi; de asemenea, **card A** — citit cardinalul mulțimii A — este, aici, numărul elementelor mulțimii A). Pentru o mulțime de demonstrații, date de mai mulți elevi, unei aceleiași teoreme, autorul numește **indice de omogenitate** a acelor demonstrații, media aritmetică a indicilor de asemănare a tuturor cuplurilor de demonstrații. Considerăm noțiunile acestea ca utile și pentru compararea unor manuale. Astfel, fie D_1, D_2, D_3, demonstrațiile teoremei lui Pitagora în Euclid, Legendre (ed. 1864) și Hadamard. Avem: $R(D_1, D_2) = 1$, $R(D_1, D_3) = R(D_2, D_3) = 0$, deoarece Euclid și Legendre folosesc exact la fel echivalența ariilor, în timp ce Hadamard utilizează teorema catetei, iar grafele G_1, G_3 și G_2, G_3 nu au nici un arc comun.

6°. Este recomandabil, poate chiar necesar, ca graful matematicii școlare să fie un **graf total** (adică, oricare ar fi două vîrfuri x. y din acest graf, să existe un drum de la x la y sau un drum de la y la x). E drept, că profesorii buni știu să arunce punți între cunoștințele predate la discipline matematice diferite, chiar în clase diferite. Dar acest lucru trebuie realizat, pe cît posibil și în manuale. În această privință semnalăm ca un element pozitiv, utilizarea elementelor de teoria mulțimilor în tot restul manualului de clasa a V-a, introducerea noțiunilor de teoremă și demonstrația ei încă din clasa a V-a, pregătirea, treptată, din clasele mici, a unui material faptic, din care să se degajeze, la momentul potrivit, noțiunile din capitolul structuri algebrice. În mod analog, calculul probabilităților, deși aparent rupt de restul matematicii școlare, este racordat la ea prin probleme de probabilități, cu tematica din algebra sau geometria claselor anterioare.

7°. În încheiere ținem să menționăm, mai ales pentru profesorii care consideră că și fără instrumentul teoriei grafelor învățămîntul se poate dezvolta și progresa, că se făceau cîndva aprecieri analoge privind teoria probabilităților, considerată ca fiind doar „bunul simț redus la calcul". Or, odată depășit stadiul inițial, această teorie a stabilit rezultate care în nici un caz nu puteau fi obținute empiric sau pe altă cale. Este ceea ce se va întîmpla, neîndoielnic, prin aportul teoriei grafelor, la cercetarea în didactică.

BIBLIOGRAFIE

1. N. BALACHEFF, *Une étude à l'aide des graphes des démonstrations mathématiques*. Educ. Studies in Math., t. 11, nr. 1 (1980), p. 91—103.
2. S. A. MOROZOVA ș. a., *Olimpiade internaționale de matematică*, Ed. Tehnică, Buc., 1978.
3. D. RIMER, *O aplicație a teoriei grafelor în metodică*, „Gazeta Matematică", seria A, t. 75 (1970), nr. 3.
4. D. RIMER, *Une application de la théorie des graphes dans la didactique*. Congrès International des Math. Les 265 communications individuelles, Nice, (1970), p. 288.
5. D. RIMER, *Un criteriu obiectiv în elaborarea conținutului învățămîntului matematic*, Comunicare la al III-lea Colocviu Național de Pedagogie. Institutul de științe pedagogice", Buc. (1974).
6. AL. ROȘU, *Teoria grafelor*. Ed. Militară, Buc. (1974).

Eseu despre educația ostășească

La începutul acestui an, a apărut în Editura Militară, sub semnătura lui Constantin Atanasiu, *Eseu despre educația ostășească*. Autorul, general-maior în rezervă și doctor în filozofie, veteran al celor două războaie mondiale, a inițiat și condus Institutul psihotehnic militar, a înființat la Sibiu — împreună cu un grup de prieteni — ziarul „România viitoare" (1944), a dat luminii tiparului numeroase lucrări cu caracter beletristic și științific, una dintre ele — *Psihologia și pedagogia ordinului* — fiind premiată de Academia Română (1940).

Caracterul novator și productivitatea pedagogică a *Eseului despre educația ostășească* rezultă din structura și problematica sa, din ineditul conjugării nivelelor metodologice și din stilul ce-i este propriu. Astfel, A. Atanasiu relevă caracterul hipercomplex, multinivelar, deschis, probabilistic, autoreglator și echipotențial al faptului educațional, decelează raporturile subtile de interdependență dintre acesta și procesele de ascultare, aduce argumente pentru dezvoltarea pedagogiei militare întemeiată pe concepția conducătorului partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, despre necesitatea educării întregului popor în spiritul apărării patriei, a cuceririlor revoluționare din România socialistă.

Cartea scrisă de C. Atanasiu se integrează în problematica contemporană — mondială și națională — a educației (mai ales prin capitolele *Educatorul și activitatea social istorică. Știința modernă și educația, Estimarea exactă în pedogagia socială*), iar din multiudinea aspectelor pentru formarea întru ostășire se centrează — la nivelele empiric (prin numeroase exemple), științific (cu angajarea în argumentare a psihologiei, pedagogiei, sociologiei, psihosociologiei, semioticii, cibernetici, teoriei informației) și al meditației filozofice — pe incidențe critice ca: potențialul educativ; apartenență și apetență în educație; lupta contrariilor, factorul entropic, buclele entropice și saltul calitativ în formarea ostășească;

(Continuare în pag. 64)

DEFINIREA ÎN SISTEM A UNOR NOȚIUNI DE FIZICĂ CU POSIBILITĂȚI INTEGRATIVE

MARIA VOICU
cercetător științific — I.C.P.P.
GEORGETA ANGHEL — profesor
Șc. generală nr. 189 — București

Cercetarea noastră este determinată, pe de o parte, de necesitatea lămuririi unor aspecte teoretice care privesc problema instruirii, a antrenării și stimulării dezvoltării gîndirii logice abstracte, iar pe de altă parte, de cerințele practicii școlare pe linia procedeelor psihopedagogice adecvate formării și dezvoltării conștiente a componentei operaționale a gîndirii.

Rezultatele cercetărilor existente în acest domeniu au, cel puțin în parte, un caracter contradictoriu. Cei mai mulți dintre cercetători (J. S. Bruner, T. V. Cosma, G. F. Bîkova, H. G. Furth, E. A. Peel, L. L. Gurova, M. M. Simcox, C. Burt, R. G. Natadze ș.a.)[1] relevă o creștere a eficienței gîndirii logice ca urmare a acțiunii de instruire și antrenare prin procedee și metode corespunzătoare.

Există, însă, și cercetători, dar aceștia sînt puțini la număr, care nu văd necesitatea antrenării abilităților logice (P. E. Bryant[2]) sau care afirmă că efortul de antrenare n-a fost eficient în toate cazurile experimentate (R. C. Anderson, R. H. Ennis)[3]. Caracterul mai puțin eficient al unor încercări de antrenare a gîndirii logice poate fi determinat, după opinia noastră, într-o mare măsură de modul în care au fost selecționate și aplicate procedeele de lucru.

DE O MARE ÎNSEMNĂTATE în realizarea conștientizării structurii logice a operațiilor de gîndire este, așa cum remarcă dealtfel și alți autori (R. E. Tarasceanskaia)[4], conținutul cerinței față de elevi, modul în care profesorul reușește să le centreze atenția pe părțile esențiale și semnificative ale structurii logice pe care dorim s-o dezvoltăm în gîndirea lor.

Cercetarea noastră își propune să abordeze structura logică a gîndirii din perspectiva caracterului său sistemic, aspect mai puțin experimentat și comentat în literatura de specialitate. Se știe, încă de la L. S. Vîgotski[5], că o noțiune este pe deplin formată atunci cînd s-a realizat integrarea ei în sistemul noțional și cînd persoana a devenit conștientă de existența relațiilor dintre noțiuni. Problema care se pune este următoarea: reușește el, elevul să conștientizeze în mod independent caracterul sistemic și integrativ al noțiunilor, sau dacă nu, cum și prin ce metode poate fi el ajutat? Cît timp elevii nu vor fi conștienți de sistemul de relații dintre noțiuni, ei vor opera mecanic cu noțiunile și le vor utiliza ca pe simple cuvinte, fără să înțeleagă conținutul semantic al acestora.

Obiective și ipoteze

Obiectivul. Ne propunem să experimentăm rolul pe care îl are utilizarea metodei de diferențiere a însușirilor comune de cele specifice ale noțiunilor, precum și influența pe care o exercită definirea în sistem a noțiunilor (de fizică) asupra formării conștiente la elevi (clasa a VII-a) a sistemului noțional și a structurii sale logice.

Definirea în sistem este concepută de noi ca un model figural (alcătuit din cercuri concentrice, dimensionate după sfera noțiunilor), al structurii abstracte a sistemului noțional, care se constituie treptat, pe măsuri ce se definesc noțiunile din cadrul aceluiași sistem și care constă în legarea și gruparea succesivă a acestor

noțiuni, în ierarhizarea lor după gradul generalității și în relevarea însușirilor esențiale comune care asigură legătura funcțională dintre noțiunile sistemului respectiv.

Ipoteze :

1. Definirea în sistem a noțiunilor de fizică și modelarea structurii sistemului noțional, pe de o parte, facilitează formarea și conștientizarea structurii logice a sistemului noțional din domeniul fizicii, iar pe de altă parte, contribuie la adîncirea procesului de fixare a noțiunilor respective și la dezvoltarea caracterului sistematizat al gîndirii elevilor.

2. Utilizarea metodei diferențierii însușirilor comune de cele specifice în cursul definirii noțiunilor contribuie la conștientizarea acelor componente structurale și relaționale ale sistemului noțional care sînt esențiale pentru actul definirii.

Metoda

Subiecți. Experimentele au fost efectuate pe două clase de elevi (60 elevi din clasa a VII-a) de la Școala generală nr. 189 din București *. Ele au fost concepute de Maria Voicu și aplicate în colaborare cu Georgeta Anghel, profesor de fizică la școala respectivă. Elevii au fost organizați în două loturi a cîte 30 elevi fiecare : un lot experimental (E) și un lot de control (C). În componența loturilor au intrat băieți și fete cu pregătire medie, bună, foarte bună și slabă.

Sarcina experimentală

Lotul E a fost solicitat să definească, independent, înainte de instruire, apoi dirijat și din nou independent post instruire, 12 noțiuni (deja știute) din domeniul fizicii care fac parte din același sistem. Dintre acestea, 7 erau de nivel particular [„forța" ($\vec{F}$), „viteza" ($\vec{v}$), „accelerația" ($\vec{a}$), „lungimea" (l), „volumul" (V), „lucrul mecanic" (L), „masa" (m)], 2 de generalitate mică [„mărimea fundamentală" (Mf), „mărimea derivată" (Md)], 2 de generalitate medie [„mărimea vectorială" (MV), „mărimea scalară" (MS)] și una de generalitate maximă [„mărimea fizică" (MF)].

Lotul C, testat în condiții de activitate nedirijată, a fost pus, întîi, să definească aceleași noțiuni și apoi să argumenteze integrarea lor.

Modelul experimental a fost conceput pe structura demersului logic al gîndirii implicate în activitatea de definire a noțiunilor. În acest model au fost prinse, ca elemente structurale componentele (noțiunile) integrate și integratoare, însușirile specifice fiecărei noțiuni și însușirile comune noțiunilor de gen și specie. Operațiile intelectuale solicitate : compararea, integrarea și diferențierea prin care se realizează definirea ca proces. Activitatea de definire a fost dirijată, ca și în alte cercetări ale noastre [6], prin formulări verbale orientative, care au pus în atenția elevilor conținutul informațional relevant pentru structura și operațiile gîndirii logice implicată în această activitate. Întîi s-a definit noțiunea cea mai generală „mărimea fizică", urmînd apoi noțiunile de generalitate medie („mărimea vectorială" ; „mărimea scalară"), noțiunile de generalitate mică („mărime fundamentală", „mărime derivată") și noțiunile particulare în ordinea prezentării lor în manualul de fizică pentru clasa a VI-a și a VII-a [7] (vezi fig. nr. 1—12).

În cursul activității de definire, elevii au fost solicitați să compare noțiunile între ele în privința întinderii și să le reprezinte grafic prin cercuri circumscrise, corespunzătoare mărimii sferei lor. Din comparația celor 12 noțiuni, elevii au găsit că „mărimea fizică" este cea mai întinsă și că ea le supraordinează, din acest punct de vedere, pe toate celelalte. Sfera noțiunii de „mărime fizică" a fost reprezentată grafic pe tablă și în caietele elevilor (caietul pentru definiții) prin cel mai mare cerc, în interiorul căruia au fost înscrise, pe parcurs, cercurile care reprezintă sfera celorlalte noțiuni. Fenomenul de integrare a noțiunilor cu generalitate mică în noțiunile cu generalitate mare a fost, așadar, ilustrat grafic prin înscrierea succesivă a cercurilor cu dimensiuni mici în interiorul celor cu dimensiuni mari.

După ce s-a relevat gradul înalt de generalitate pe care îl are noțiunea de „mărime fizică" în raport cu celelalte noțiuni, atenția elevilor a fost orientată asupra unui alt element esențial pentru definirea ei, și anume, asupra categoriei din care face parte noțiunea de „mărime fizică". S-a stabilit că aceasta face parte din categoria de mărimi. A urmat apoi întrebarea DE CE ? Răspunsul a fost posibil numai după ce atenția elevilor a fost direcționată asupra însușirilor lor esențiale, comune, prin care noțiunea de „mărime fizică" se aseamănă cu noțiunea de „mărimi" în general.

După conștientizarea rolului pe care îl au însușirile esențiale comune în legarea acestor noțiuni, s-a trecut la relevarea acelor însușiri esențiale prin care ele se diferențiază și care dau nota specifică noțiunii de „mărime fizică". Reprezentarea grafică și definiția elaborată a acestei noțiuni sînt prezentate în fig. nr. 1. Denumirea categoriei integratoare a fost notată cu majuscule, iar însușirile esențiale comune și specifice au fost subliniate și scrise separat, tocmai pentru a le aduce în centrul atenției elevilor și pentru a le impune conștiinței lor, ca elemente esen-

* Aducem mulțumiri conducerii școlii (Prof. Florin Demarat, prof. Gheorghița Tănase) și colectivului de profesori (Maria Oprea, Dorina Ionescu, Constanța Mirescu, Steluța Cuculici, Georgeta Evolceanu, Stela Pogor, Al. Onuț) care au sprijinit realizarea cercetării noastre.

MASA (m) este o **MĂRIME FUNDAMENTALĂ** deoarece

însușiri comune se definește, ca și alte mărimi fundamentale, prin ea însăși și

însușiri specifice spre deosebire de acestea, ea reprezintă măsura inerției și a capacității unui corp de a crea cîmpuri gravitaționale și se exprimă în kg.

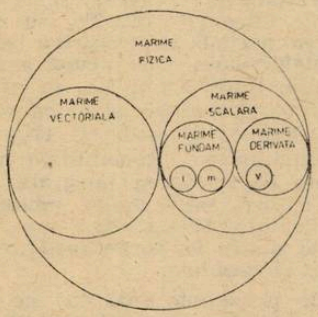


Fig. 8

FORȚA ($\vec{F}$) este o **MĂRIME VECTORIALĂ** deoarece

însușiri comune pentru a o determina complet are nevoie, ca și celelalte mărimi vectoriale, de patru elemente: modulul (intensitatea), direcția (suportul forței), sensul și punctul de aplicație și

însușiri specifice spre deosebire de acestea, ea măsoară intensitatea acțiunii reciproce dintre corpuri și se exprimă în newtoni (N)

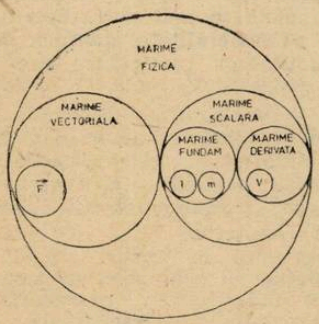


Fig. 9

VITEZA ($\vec{v}$) este o **MĂRIME VECTORIALĂ** deoarece

însușiri comune pentru a o determina complet are nevoie, ca și celelalte mărimi vectoriale, de patru elemente: modulul (intensitatea), direcția (suportul forței), sensul și punctul de aplicație și

însușiri specifice spre deosebire de acestea, ea caracterizează cîtul dintre spațiul parcurs de mobil în unitatea de timp și se exprimă în metri pe secundă $\left(\frac{m}{s}\right)$

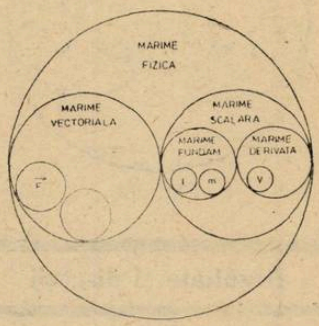


Fig. 10

ACCELERAȚIA ($\vec{a}$) este o **MĂRIME VECTORIALĂ** deoarece

însușiri comune pentru a o determina complet are nevoie, ca și celelalte mărimi vectoriale, de patru elemente: modulul (intensitatea), direcția (suportul forței), sensul și punctul de aplicație și

însușiri specifice spre deosebire de acestea, ea măsoară variația vitezei în unitate de timp și se exprimă în metri pe secundă la pătrat $\left(\frac{m}{s^2}\right)$

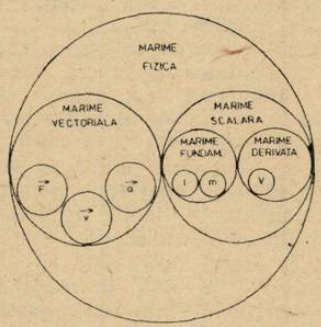


Fig. 11

LUCRUL MECANIC (L) este o **MĂRIME DERIVATĂ** deoarece

însușiri comune are aceeași însușire cu mărimile derivate de a se defini cu ajutorul altor mărimi;

însușiri specifice el se diferențiază de alte mărimi derivate prin aceea că reprezintă produsul dintre forță și deplasare cînd forța acționează pe direcția deplasării; se exprimă în jouli (J)

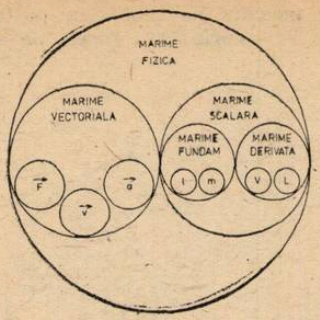


Fig. 12

Rezultate şi discuţii

Structura logică a gîndirii sistemice, implicată în activitatea de definire a noţiunilor şi măsura în care ea este conştientizată de elevi au fost apreciate după următorii indicatori : **1)** prezenţa şi corectitudinea integrării ; **2)** calitatea argumentării integrării ; **3)** numărul şi corectitudinea însuşirilor specifice relevate. Prelucrarea rezultatelor experimentale a fost realizată prin calculul procentual şi prin testul de semnificaţie a diferenţei dintre procente.

Din analiza rezultatelor obţinute de către subiecţii ambelor loturi (E şi C) în condiţii de activitate nedirijată, desfăşurată înainte de actul instruirii, se constată că performanţele integrării, argumentării şi relevării însuşirilor specifice sînt de nivel slab la majoritatea noţiunilor (vezi fig. 13, 14, 15). Excepţie fac noţiunile de „mărime fizică", „forţă" şi „acceleraţie" — pentru integrare (vezi fig. nr. 13) şi noţiunea de „lucru mecanic" — pentru relevarea însuşirilor specifice (vezi fig. nr. 15) la care performanţele înregistrate au valori ceva mai ridicate.

În ceea ce priveşte **calitatea integrării se remarcă trei aspecte : integrare corectă** (realizată în medie de 12% dintre subiecţi, în cazul noţiunilor particulare, de 8%, în cazul noţiunilor cu generalitate medie, şi de 40%, în cazul noţiunilor cu generalitate maximă), **integrare în categorii foarte generale** (realizată de 31% dintre subiecţi, în cazul noţiunilor particulare, de 30%, în cazul noţiunilor cu generalitate mică, de 35%, în cazul noţiunilor cu generalitate medie şi de 0%, în cazul noţiunilor cu generalitate maximă) şi **absenţa integrării** (la 57% dintre subiecţi, în cazul noţiunilor particulare, la 62%, în cazul noţiunilor cu generalitate mică, la 52%, în cazul noţiunilor cu generalitate medie şi la 60%, în cazul noţiunilor cu generalitate maximă).

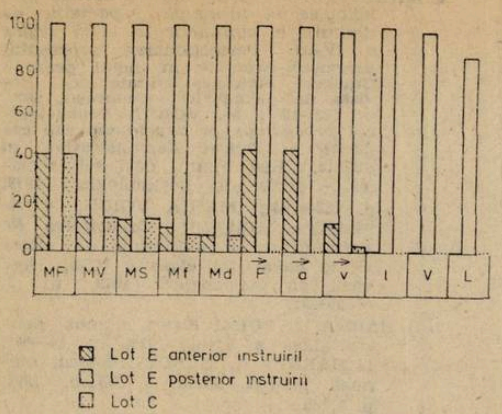
Argumentarea integrării este absentă la majoritatea noţiunilor (excepţie fac trei noţiuni particulare : „forţa", „acceleraţia" şi „viteza", în cazul cărora argumentarea este realizată, în medie, de 16% dintre subiecţi) atunci cînd subiecţii nu sînt direct solicitaţi s-o analizeze şi **prezentă**, însă în limite reduse (la 7% pînă la 17% dintre subiecţi) în condiţiile în care cerinţa argumentării este adresată elevilor sub forma unei sarcini de rezolvat.

Relevarea însuşirilor specifice a fost realizată, în general, de un procentaj mic de subiecţi. **O parte** dintre aceştia, în medie între 11% şi 33%, **au mers pe relevarea parţială a însuşirilor specifice, iar cealaltă parte, care ocupă o pondere mai mică,** între 3% şi 5%, în cazul noţiunilor particulare ca şi al celor cu generalitate mică şi medie şi 17%, în cazul noţiunilor cu generalitate maximă, **au mers pe relevarea integrală a acestora**. Cei mai mulţi dintre subiecţi însă, în medie între 50% şi 79%, n-au relevat nici una dintre însuşirile specifice noţiunilor experimentate.

Datele prezentate mai sus ne conduc la ideea că în interiorul aceluiaşi nivel de vîrstă (13 ani) se **conturează existenţa mai multor niveluri de dezvoltare a structurii logice a sistemului de noţiuni fizice,** care **sînt în relaţie** directă cu **gradul de pregătire al elevilor** în domeniul fizicii. În acest sens, se relevă, în primul rînd, un **nivel superior caracterizat prin cristalizarea tuturor componentelor structurale şi funcţionale ale sistemului noţional** (noţiunea integrată, noţiunea integratoare, relaţia dintre ele, argumentarea integrării prin însuşirile comune noţiunilor gen şi specie, cunoaşterea completă a însuşirilor specifice), posedat de un număr restrîns de elevi, dar care au o pregătire foarte bună în domeniul fizicii. De reţinut este faptul că **acest nivel ocupă o pondere mai mare în cazul noţiunilor cu generalitate maximă**, decît în cazul noţiunilor particulare sau al celor cu generalitate mică şi medie.

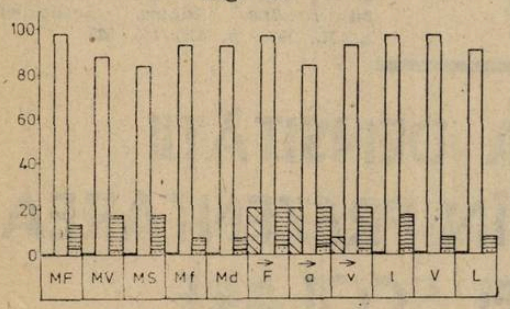
În al doilea rînd, se desprinde un **nivel mediu,** aparţinînd unor elevi cu pregătire bună care este **caracterizat de dezvoltarea parţială a componentelor structurale şi funcţionale ale sistemului noţional.** La acest nivel de dezvoltare, elevii operează, în cursul definirii noţiunilor, numai cu componentele structurale (noţiuni) îndepărtate (particular-foarte general) ; ei nu dovedesc, în nici un fel, că ar şti de existenţa componentei intermediare care constituie genul proxim pentru noţiunea definită. Acest nivel este prezent numai în cazul noţiunilor particulare şi al celor cu generalitate mică şi medie.

În sfîrşit, se mai relevă **un nivel inferior, specific majorităţii elevilor, caracterizat prin absenţa tuturor componentelor structurale şi funcţionale ale sistemului noţional.** În acest stadiu, elevii operează numai cu noţiunea particulară şi cu unele dintre însuşirile ei specifice.



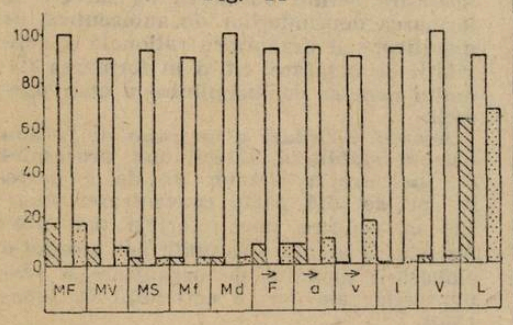
Procentajul de subiecți care integrează corect noțiunile ; comparație între performanțele lotului E, obținute în cursul activității independente înainte și după instruire și între performanțele lotului E și C.

Fig. 13



Procentajul de subiecți care argumentează integrarea noțiunilor în genul proxim.

Fig. 14



Procentajul de subiecți care relevă corect însușirile specifice ale noțiunilor.

Fig. 15

Acești elevi nu sînt conștienți de gruparea sistemică a noțiunilor și nici de faptul că ele sînt ierarhizate în sistem după gradul de generalitate. Ca remarcă generală, menționăm că sistemul noțional achiziționat de elevi, indiferent de nivelul său de dezvoltare, este deficitar pe linia conștientizării relațiilor dintre noțiuni și a înțelegerii rolului însușirilor comune în legarea noțiunilor.

Deficiențele constatate în structura sistemului noțional la elevi au fost eliminate prin aplicarea procedeului de definire în sistem a noțiunilor respective. Performanțele superioare înregistrate, la toți indicatorii, în cursul activității independente post instruire, care depășesc semnificativ ($p < 0{,}001$) pe cele obținute în cursul activității dinainte de instruire, cît și pe cele ale lotului (C) neinstruit, sînt o dovadă în acest sens (vezi fig. nr. 13, 14, 15). Modelul figural (alcătuit din cercuri concentrice, dimensionate în raport cu sfera noțiunilor) care traduce în imagini structura logică a sistemului noțional i-a ajutat pe elevi să înțeleagă că noțiunile nu sînt izolate unele de altele și că ele se leagă într-o grupare sistemică. Au conștientizat, de asemenea, ideea că în interiorul aceluiași sistem intră noțiuni diferite ca întindere și că ele au o așezare ierarhică, cele cu generalitate mică fiind incluse în cadrul celor cu generalitate mare. Dirijarea prin formulări verbale și metoda diferențierii însușirilor comune de cele specifice au dus la dezvoltarea capacității elevilor de integrare și argumentare. În condițiile activității independente post instruire, toți elevii au reușit să integreze noțiunile în genul lor proxim și să argumenteze corect întegrările efectuate. Corectitudinea definițiilor elaborate ne demonstrează că structura logică a sistemului noțional experimentat a fost însușită integral și de către acei elevi care nu aveau încă deprinderea de a gîndi sistemic.

Pe baza rezultatelor constatate în cercetările noastre putem conchide că preluarea și aplicarea, în practica școlară, a procedeelor de definire în sistem a noțiunilor și de diferențiere a însușirilor comune de cele specifice va contribui la dezvoltarea gîndirii sistemice a elevilor, la asimilarea și folosirea corectă a noțiunilor de fizică.

BIBLIOGRAFIE

1. J. S. BRUNER, R. P. OLIVER, *Development of equivalence transformations in children*, Monogr. Soc. Res. in „Child Devel", 1969, 28, p. 125—140 ; T. V. COSMA, *Vlianie obucenia na razvitie deistvia classificatii u mladșih școlnicov*, „Voprosî psihologhii", 1964, nr. 3, p. 65—74 ; G. F. BÎKOVA, *Sredstva nagleadnosti v formirovanii mislitelinîh deistvli pri reșenii zadaci*, „Voprosî psihologhii", 1964, nr. 3, p. 101, 110 ; G. H. FURTH, YOUN-

NIS, *The influence of language and experience on discovery and use of logical symbols*, „Genet. Psychol", Monogr., 1965, 72, p. 317—351 ; E. A. PEEL, Concrete *learning and thinking, Development in learning*, Edited by E.A. Lunzer, J. F. Morris, 1968, 2, Staples, London ; L. L. GUROVA, *Funcția nagleadno-obraznih componentov v reșenii zadaci*, „Voprosî psihologhii", 1969, nr. 5, p. 76—89 ; N. M. SIMCOX, *Improvement in the logic of eight — year — old children*, „Educ. Rev." — 1970, 23, p. 69—77 ; C. BURT, *The development of training and reasoning*, „Assoc. Educ. Psychol J. Newsletter", 1971, 2, p.4-8, R. G. NATADZE, *K. ontogheneza formirovania poneatia*, Izd. Metnie-reba, Tbilisi, 1976.

2. P. E. BRYANT, *Cognitive development*, Brit. Med. Bull, 1971, 27, p. 200—205.
3. R. C. ANDRESON, *Can first groders learn an advanced problem solving skill ?*, „J. Ed. Psychol", 1965, 56, p. 283—294 ; H. R. ENNIS și al. *Conditional logic and children*, Cornell Critical Thinking Project Ithaca, New York, 1969.
4. R. E. TARAȘCEANSKAIA, *O virabotke optimalinogo tempa ucebnoi deiatelinosti pervoclassnikov*, „Voprosî psihologhii", 1964, nr. 3, p. 55—64.
5. L. S. VIGOTSKI, *Opere psihologice alese*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972, vol. II.
6. MARIA VOICU, *Rolul unor procedee psihologice în formarea capacității de definire a noțiunilor la elevi (clasa a IV-a)*, Perfecționarea procesului instructiv-educativ în ciclul primar, Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1977, p. 132—139 ; M. VOICU, *Psychological procedings in developing the capacity of logical demonstration in pupils*, „Rev. roum. des. sci. sociales — serie de psychologie", 1978, p. 153—166 ; MARIA VOICU, CONSTANȚA MIRESCU, *Capacitatea de sistematizare a noțiunilor de zoologie la elevii din clasa a VI-a*, „Revista de pedagogie", 1979, nr. 3, p. 29—32.
7. I. BARNA, I. POPA, *Fizica*, manual pentru clasa a VI-a, 1974, p. 24—64 ; I. BARNA, A. BURCIN, *Fizica*, manual pentru clasa a VII-a, 1975, p. 7, 43.
8. I. DIMA, G. VASILIU, D. CIOBOTARU, Ș. MUSCALU, *Dicționar de fizică*, Editura enciclopedică română, București, 1972, p. 277. MIHAIL SANDU, EMANUEL NICHITA, Fizica, *Manual* pentru clasa a VI-a, Editura didactică și pedagogică, București, 1978, p. 64 ; *Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Academiei R.S.R., 1975, p. 532, 266, 523.

ASIGURAREA DENSITĂȚII ȘI ESENȚIALITĂȚII ÎN PREZENTAREA INFORMAȚIEI ȘCOLARE

Prof. ELENA ȘEBE

Școala generală nr. 197 — București

În învățămîntul românesc asistăm de cîtăva vreme la o continuă dezvoltare a unității mijloacelor instrucției școlare, cu scopul final de a optimiza adecvarea acestuia la cerințele dezvoltării socio-economice. Sistemul de măsuri concrete vizînd optimizarea procesului de învățămînt se realizează concomitent la diverse niveluri : la nivelul școlii, la nivelul clasei, la nivelul unor grupuri, la nivelul individului. Fiecare din nivelurile menționate apare ca o condiție necesară realizării cu succes a nivelului următor.

În cele ce urmează mă voi referi, în special, la măsurile inițiate la nivelul clasei, la nivelul unor grupuri și la nivelul individului.

Trebuie menționat de la început că pe parcursul lecțiilor, aplicarea sistemului de măsuri vizînd optimizarea procesului de învățămînt la obiectul fizică s-a impus cu un accent special în direcția prevenirii insuccesului școlar al elevilor. Este vorba de utilizarea acelor mijloace didactice care permit obținerea de succese în formarea deprinderilor de autocontrol, de planificare și organizare rațională a activității de învățare, cît și în formarea ritmului necesar de îndeplinire a unor operații.

Această abordare a necesitat de la bun început stabilirea obiectivului procesului de instruire a elevilor pe de o parte, iar pe de altă parte concentrarea atenției în vederea unor eforturi mai bine dirijate. O atenție deosebită am acordat-o elaborării modului de organizare a răspunsurilor elevilor, a activității de laborator.

ÎN ACEASTĂ ETAPĂ, FORMAREA DEPRINDERILOR de organizare a răspunsurilor se aseamănă cu procesul conștientizării materialului de studiat, cu procesele de delimitare a esențialului și de sistematizare a cunoștințelor. Există însă anumite principii generale,

reguli, algoritmi specifici a căror cunoaștere îi ajută pe elevi nu numai în expunerea logică a materialului, dar și în înțelegerea și conștientizarea acestui material.

În prima etapă de însușire a deprinderilor de organizare, elevilor le-am explicat regulile generale de planificare, schema generală a oricărui plan, particularitățile planificării însușirii unei probleme, a unei activități de laborator, făcîndu-le totodată cunoștință cu planuri tipice de răspuns.

Ca o urmare directă a preocupării pentru formarea deprinderilor de organizare a învățării, am acordat o atenție specială formării priceperilor și deprinderilor de autocontrol. Aici un rol important l-a jucat formarea deprinderii de a răspunde sistematic la întrebările de autocontrol date de manual sau de profesor. Dar, calitatea, controlul sistematic și autocontrolul depind în mare măsură de însușirea de către elevi a unor priceperi și deprinderi speciale. De exemplu: **1)** În rezolvarea problemelor de fizică, corectitudinea rezolvării se verifică pe calea transcrierii de relații de dimensiuni a termenilor ce intră în formula finală. Dacă valoarea căutată o constituie presiunea, iar rezultatul final se exprimă în newtoni, rezultă că rezolvarea este greșită.

2) De asemenea, aprecierea corectă a caracterului real al rezultatelor obținute și al concluziilor unui experiment joacă un rol deosebit în dezvoltarea deprinderilor de autocontrol.

Concomitent am căutat să găsesc procedee speciale care să-i ajute pe elevi la efectuarea, într-un anumit ritm, a sarcinilor date. Astfel, pentru executarea unor scheme, pe parcursul lecțiilor am dat îndrumări operative de măsurare, de dimensionare. Pentru aprecierea corectă a citirilor pe instrumentele de măsură am stabilit în fiecare caz cauzele de erori și posibilitățile de eliminare a lor. Pentru reprezentările grafice, scările de reprezentare adecvate etc.

Desigur că sarcina dezvoltării la elevi a deprinderilor de muncă nu se rezolvă numai prin alegerea mijloacelor și a influenței didactice, ci și prin organizarea controlului gradului de pregătire a elevilor. De aceea, le-am adus la cunoștință, de la început, care sînt criteriile de apreciere a gradului de însușire a deprinderilor de muncă în laborator.

Ținînd seama de nivelul eterogen al claselor, un obiectiv important pe care-l urmărește profesorul în organizarea unei activități cît mai dense, cu pondere specială către aspectele esențiale ale lecțiilor, este tratarea diferențiată a elevilor. În acest context se impune cu necesitate organizarea unei activități independente a elevilor, atît în clasă, cît și în afara clasei, ca de exemplu: sarcini permanente la ore, fișe de consultații, sisteme de exerciții menite să evidențieze complet esența materialului de studiat, întocmirea unui plan de înlăturare a lacunelor în cunoștințe și altele.

De asemenea, de un real folos apare aici și crearea situațiilor problemă care, prin întrebările și sarcinile cu ajutorul cărora le producem, își găsesc un larg sprijin în experiența anterioară a elevilor și prin care este trezit interesul cognitiv al acestora. Fizica, prin conținutul său ca obiect de învățămînt beneficiază de un spectru larg de procedee experimentale, demonstrative și de laborator care permit crearea de situații problemă cu caracter cognitiv.

Iată, de exemplu, care pot fi elementele esențiale care delimitează calea de proiectare a unui experiment în laboratorul de fizică:

a) identificarea sistemului material;
b) delimitarea procesului în care este cuprins sistemul;
c) reprezentarea factorilor ce condiționează procesul;
d) identificarea relațiilor dintre factorii găsiți;
e) formularea ipotezelor cu privire la categoriile din care fac parte;
f) stabilirea ordinii în care vor fi studiate relațiile și mijloacele necesare;
g) experimentarea, măsurarea și înregistrarea datelor;
h) prelucrarea datelor cu precizia impusă de ipoteză (erori);
i) formularea concluziei;
j) confruntarea cu ipoteza.

ÎN ACESTE CONDIȚII, CONSIDER că se poate concentra foarte bine atenția asupra formării priceperii elevilor de a delimita esențialul în materialul de studiat. Astfel, am urmărit în decursul orelor de clasă formarea deprinderii elevilor de a-și îndrepta atenția asupra elementelor principale ale temei, a esenței sale, asupra stabilirii cauzelor fundamentale ale fenomenului fizic, asupra elementelor caracteristice noțiunilor date. De asemenea, am căutat să verific priceperea elevilor de a se sprijini pe legile generale în explicarea aplicațiilor acestora, pe priceperea lor de a alcătui concluziile și generalizările faptelor luate în discuție, de a compara mărimile ce caracterizează un sistem sau fenomenele dintr-un sistem, pe baza observațiilor efectuate. Chiar și pentru elevii slabi experiența a dovedit că sprijinirea permanentă pe legile generale în explicarea diferitelor fenomene le permite analiza faptelor concrete și constituie calea cea mai directă în lichidarea lacunelor din sistemul de cunoștințe. Spun aceasta deoarece nu rareori se consideră că elevilor slabi la învățătură nu trebuie să li se pună întrebări decît în legătură cu fapte concrete și nu cu teorii generale, care ar fi inaccesibile lor.

Măiestria profesorului în aceste cazuri își spune cuvîntul în mod hotărîtor. Astfel, formularea întrebărilor de verificare a cunoștințelor ca: „în ce constă esența?", „stabiliți elementele caracteristice, cauzele...", „comparați fenomenele, mărimile..." și altele, vor veni în sprijinul conștientizării esențialului unei teme ca și eliminării unor confuzii întîlnite mai

des la elevi, cum ar fi : masa şi greutatea, densitatea şi greutatea specifică, modurile de transmitere a căldurii, separarea mărimilor electrocinetice din grupul de mărimi Q, I, U, R, dependenţa masei de forţă etc. şi formează priceperea de a delimita esenţialul şi de a face generalizări teoretice.

Pentru ca elevii să fie capabili de generalizări teoretice este imperios necesară folosirea analizei, sintezei şi abstractizării. Se ştie că sînt generalizate nu numai faptele concrete, ci şi procedeele cognitiv-logice. De aceea, pe parcursul studierii noţiunilor concrete m-am străduit să formez la elevi un anume fel de a aborda studiul noţiunilor care cere ca la început să fie elucidate proprietăţile şi trăsăturile fenomenelor, dintre ele să fie delimitate cele mai generale şi esenţiale, să se dea definiţia noţiunii, relaţia de definiţie, relaţia de dimensiuni (deci caracterizarea ei şi sub aspect cantitativ), utilizarea ei practică şi astfel elevul să fie capabil să efectueze transferul în condiţii noi.

Aceste considerente determină reglarea şi stimularea învăţării independente a elevilor, prin acţiunea lor directă asupra independenţei gîndirii, pe care am interpretat-o ca pe o calitate sintetică a gîndirii. Aceasta se manifestă la elevi prin priceperi de a realiza independent principalele operaţii ale gîndirii ca şi prin atitudinea faţă de activitatea instructiv cognitivă — atitudine caracterizată prin suplete, dinamism, spirit critic şi eforturi de voinţă. De aceea am stimulat permanent străduinţa elevilor de a se integra în activitatea independentă, creîndu-le obişnuinţa de a îndeplini sarcinile fără ajutor colateral, fără să încerce să „potrivească" rezultatele cu răspunsul aşteptat. Totodată, am pus accentul pe găsirea posibilităţilor de a rezolva aceeaşi sarcină pe mai multe căi, de a ilustra răspunsurile cu exemple proprii — altele decît cele prezentate de manual şi profesor —, pe formarea priceperii de a planifica, organiza şi controla activitatea în laborator ca şi activitatea de învăţare, de a aborda critic faptele, de a pune întrebări profesorului etc.

După cum se poate observa, aceste elemente, prezentate mai sus, cuprind laturile : instructivă, motivaţională şi volitivă ale independenţei.

OBIECTUL UNEI PREOCUPĂRI deosebite a profesorului îl constituie şi determinarea complexităţii sarcinilor date elevilor, avîndu-se în vedere posibilităţile lor în etapa dată. Elementul de bază în sistemul preocupărilor de dezvoltare a independenţei îl constituie accesibilitatea sarcinilor, complicate treptat prin luarea în considerare a „zonei proximei dezvoltări". O activitate inaccesibilă elevului sau dimpotrivă simplitatea exagerată a ei influenţează dezvoltarea gîndirii, determină scăderea interesului pentru învăţare.

În acest sens am constatat că sînt de un real folos fişele de verificare frontal-individuală, lucrările (scurte) independente de control, observaţiile desfăşurate pe etape dinainte stabilite în experienţe, ca şi utilizarea unor probleme cu caracter experimental, uneori a unor probleme perechi, dintre care una mai uşoară care să-l conducă pe elev la rezolvarea alteia mai dificile.

Pentru exemplificare vom prezenta conţinutul unei fişe utilizată la tema : „Inerţia şi masa corpurilor", la clasa a VI-a :

a) Aveţi la dispoziţie patru bile de dimensiuni egale, dar din materiale diferite : fier, aluminiu, lemn, sticlă ; în acelaşi moment, cu ajutorul unei rigle le împingem pe toate patru pe suprafaţa mesei şi vom constata că ele se vor deplasa diferit şi se vor opri după durate diferite. Stabiliţi prin încercări repetate cum se petrec lucrurile şi explicaţi de ce.

b) Daţi exemple din viaţa de toate zilele, în care frînarea unei mişcări, continuarea unei mişcări sau răsturnarea unui corp aflat în mişcare să se datoreze inerţiei.

c) În care din cazurile de mai jos este vorba despre masa corpurilor ? :

— într-o mensură se află apă
— un camion transportă nisip
— un copil ridică un teanc de cărţi
— o macara ridică un planşeu
— o minge se opreşte pe un teren de sport.

d) Explicaţi de ce în cazul în care coborîm din autobuz în timpul mersului trebuie să ne deplasăm în acelaşi sens cu el.

e) Cărui fenomen se datorează faptul că iese praful dintr-un covor scuturat sau bătut ?

f) Aerul are inerţie ? Justificaţi răspunsul pe baza unui exemplu.

FĂRĂ ÎNDOIALĂ, activitatea desfăşurată în afara clasei în cercuri, prin învăţarea unor procedee de raţionalizare, perfecţionare şi confecţionare de noi aparate şi materiale intuitive, contribuie la dezvoltarea independenţei gîndirii elevilor, consolidează şi lărgeşte dezvoltarea multilaterală a capacităţilor lor într-un anumit domeniu, ca şi sistematizarea şi generalizarea cunoştinţelor lor. Problematica este deosebit de vastă şi are un cîmp larg de acţiune.

Fie că este vorba de munca profesorului cu elevii în clasă sau în cadrul activităţilor extraşcolare este bine de reţinut că nu se poate admite un extremism metodic care să absolutizeze fie metoda de lucru frontală, în grup, ori problematizarea prin fişe sau experienţe de laborator. Totodată, nu se poate respinge în principiu un procedeu didactic făcînd abstracţie de vîrsta elevilor, ci e necesar de aplicat acele combinaţii ale căror rezultate se dovedesc cele mai eficace în practică.

De aceea este imperios necesară alegerea ştiinţific fundamentată a căilor pentru îndeplinirea sarcinilor instructiv-educative urmărite în funcţie de situaţia concretă. Alegerea variantei optime este mult mai dificilă decît acţionarea după şabloane date, dar dialectica procesului instructiv-educativ ne dovedeşte că dificultăţile în alegere sînt răscumpărate ulterior prin uşurarea întregii activităţi, prin creşterea eficienţei ei şi prin economisirea timpului şi efortului depus de cadrele didactice.

STIMULAREA INTERESULUI ȘTIINȚIFIC ȘI CREȘTEREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR LA CHIMIE

C. COSTIN, V. ATANASIU, S. FĂTU

Viața modernă pune în fața oricărui specialist sarcini multiple și complexe ceea ce impune o instruire științifică cu caracter permanent. În această idee școala de azi își centrează activitatea și preocupările pe formarea și dezvoltarea capacității de învățare la elevi pentru a face față, cînd vor intra în viața activă, cerințelor crescînde ale dezvoltării științei și tehnicii.

Formarea capacității de învățare constituie unul din scopurile principale atît ale instruirii generale, cît și ale instruirii profesionale și la care concură cadrele didactice indiferent de nivelul la care acționează și de specialitatea pe care o au. De acest scop se leagă și stimularea și dezvoltarea intereselor științifice care constituie mobile ale acțiunii de însușire a cunoștințelor și deprinderilor din orice domeniu. La toate nivelurile interesele sînt factori activatori și de autoreglare care lărgesc orizontul de cunoștințe și îmbogățesc experiența.

În cadrul unui obiect de învățămînt, priceperea profesorului constă în a găsi posibilități multiple de stimulare a interesului științific legat de propria specialitate.

LA DISCIPLINA CHIMIE unele aspecte legate de stimularea interesului științific și care, pe de o parte, constituie, fără îndoială, factori motivaționali de cea mai mare importanță, iar pe de altă parte, care condiționează randamentul școlar ar fi :

— Chimia, prin specificul său, oferă un evantai larg de posibilități de stimulare a interesului pentru studiu prin conținutul de cunoștințe, prin metodologia și tehnologia folosită, prin formele de organizare a activității didactice, prin aplicabilitatea cunoștințelor, prin aparatura și instrumentarul de laborator.

— În studiul chimiei se consideră ca dependent interesul ca factor motivațional, de priceperea și concepția profesorului cu privire la actul învățării, privind însușirea cunoștințelor de către elevi prin eforturi proprii.

Pentru depășirea eventualelor dificultăți și sporirea interesului științific pentru cunoașterea aspectelor teoretice este necesar ca profesorul să caute în permanență metodele și procedeele ce vor mări capacitatea de înțelegere și recepție, prin dinamizarea proceselor intelectuale, prin asigurarea ponderii necesare activității de laborator, care conține punctul de atracție prin spectaculozitate și surpriza determinată de producerea fenomenelor chimice, de contradicțiile care apar între ceea ce cunoștea elevul și ceea ce dezvăluie experiențele efectuate. În aceeași ordine de idei un rol deosebit îl ocupă și preocuparea profesorului de a indica spre studiu elevilor unele materiale auxiliare manualului, care au rolul de a intensifica interesul acestora pentru cunoașterea fenomenelor chimice, de a-i orienta în direcția sesizării aspectelor particulare ale fenomenelor, de a corela cunoștințele dobîndite la alte discipline cu cele de chimie etc.

Ținînd seama de cele relatate mai înainte, vom prezenta cîteva modalități eficiente de stimulare a interesului științific pentru studiul chimiei.

1. Conținutul de cunoștințe valorificat de către profesor la parametri superiori, determinîndu-i pe elevi să sesizeze aspecte inedite, neobservabile, esențiale, cu detalii explicitate de cauzalitatea fenomenelor și de utilitatea lor constituie una din modalitățile de stimulare a interesului științific. Realizînd variate corelații prin accentuarea caracterului interdisciplinar, elevii sînt puși în situația de a învinge dificultăți de înțelegere și interpretare a fenomenelor, realizînd satisfacția dobîndirii de cunoștințe prin efort propriu. Sugerăm organizarea unor activități în care să se pună în discuție problema găsirii unor noi surse de energie sau aspecte ale soluțiilor de transformare a unei forme de energie în alta, modalități de stocare a energiei sub formă de energie chimică. Practic, în laborator se pot da soluții de formare și funcționare a unor pile de combustie, în care în urma unor reacții chimice se pot produce cantități importante de energie.

2. O altă modalitate de stimulare a interesului științific pentru acest obiect constă în selectarea — în raport cu programa școlară — și a unor experiențe care să nu mai constituie o simplă reproducere a celor indicate în manual, și care prin specificitatea lor să ofere elevilor posibilități sporite de înțelegere a esențialității fenomenelor studiate, dar care prin ineditul lor să reliefeze unele particularități specifice. Se pot organiza lecții în care alegerea experiențelor să prezinte etape din studierea cărora elevii să tragă treptat concluzii, să învețe să respecte unii parametri. Astfel, se poate realiza experimental sinteza unui colorant azoic (respectarea condițiilor de temperatură scăzută), oxidarea SO_2 la SO_3 (prezența catalizatorului), hidroliza grăsimilor și fabricarea săpunurilor (respectarea concentrației). Se pot organiza experiențe care își propun realizarea unor instalații semimicro pentru a căror confecționare elevii își valorifică cunoștințele de la fizică, de la disciplinele tehnice corelate cu cele de la chimie. Aceste instalații vor fi utilizate apoi pentru determinarea punctului de topire a substanțelor, pentru determinarea pH-ului unei soluții, pentru măsurarea intensității culorii prin determinări colorimetrice, toate cu aplicații în industrie.

În condițiile în care se efectuează experiențele din manual, unghiul de vedere problematic va constitui atît momentul inaugural, cît și cel final, oferind elevilor sporite posibilități de efort intelectual, conexate interesului pentru cunoaștere. În condițiile în care profesorul organizează optimal procesul de învățămînt, angajîndu-i pe elevi frecvent în redescoperirea unor fenomene chimice, interesul școlarilor devine dominant pentru acest obiect; aceștia își organizează acasă mici truse cu un minimum de ustensile de laborator, iar în orele de răgaz se îndeletnicesc cu efectuarea unor experiențe sau cu studierea unor materiale legate de cele însușite la obiectul chimie.

3. O varietate de posibilități oferă și metodologia și tehnologia didactică folosită, deoarece fiecare dintre orientările metodologice moderne în anumite condiții de utilizare poate suscita interesul științific al elevilor pentru acest obiect. Astfel, prin îmbinarea metodelor ca problematizarea, modelarea, învățarea prin descoperire, elevii pot fi conduși spre emiterea unor ipoteze teoretice, în legătură cu modul de desfășurare a fenomenelor și apoi, prin verificarea pe cale experimentală a acestor ipoteze, să formuleze legi, să stabilească legături legice între mărimile care caracterizează fenomenul. De ex. la capitolul „Cinetică chimică" elevii, conduși de profesor, pot emite ipoteza că viteza reacțiilor chimice depinde de temperatură, de concentrația reactanților, de suprafața de contact și de prezența catalizatorilor. Efectuînd apoi experiențe, elevii — studiind o serie de sisteme — sînt solicitați să stabilească relația matematică ce exprimă legătura dintre factorii care determină valoarea vitezei de reacție, să exprime grafic această legătură, să stabilească deci parametrii ce guvernează fenomenul și corelația dintre ei. În acest mod se realizează și o bună corelare cu fizica și matematica care folosesc metode de investigare asemănătoare.

4. O altă modalitate de stimulare a interesului științific pentru chimie o constituie activitatea de rezolvare a problemelor de chimie, a exercițiilor și a rebusurilor. Prezentarea acestora sub un unghi de vedere problematic, legarea de anumite aspecte ale practicii productive, folosirea în condiții variate a cunoștințelor, incitarea creativității sînt numai cîteva din posibilitățile de stimulare a interesului științific. În acest sens se pot oferi spre rezolvare elevilor probleme și exerciții privind: stabilirea purității unei substanțe; determinarea conținutului de metal activ într-un minereu; obținerea unor soluții de diferite concentrații; rezolvarea unor probleme de randament privind obținerea unor produse industriale; probleme ce vizează stabilirea structurii moleculare a unui compus, a numărului de izomeri, sau probleme ce privesc determinarea efectului termic al unei reacții chimice.

Organizarea activității de învățare ținînd seama de cele cîteva modalități de stimulare a interesului științific enumerate determină la elevi un interes sporit pentru cunoaștere, pentru investigare în domeniul chimiei, fapt ce determină la rîndu-i o eficiență sporită a procesului de instruire și implicit o creștere a randamentului școlar.

Mesaj al unor înalte valori etice*

Sub egida Institutului de istorie și teorie literară „G. Călinescu", Societatea literară „Relief Românesc" a scos de sub tipar cartea prof. Al. Andrei, consacrată reliefării tezaurului de plăsmuire metaforică și înțelepciune populară înmagazinate în marea creație anonimă — basmul fantastic.

Cartea de care ne ocupăm constituie un prim studiu de acest gen, consacrat valorilor etice ale genului, scopul său fiind — după cum mărturisește autorul — „acela de a sugera contribuția basmului la îmbogățirea tezaurului cunoașterii umane, la formarea profilului moral al omului, precum și la prefigurarea idealului de viață a numeroase generații".

Subliniind specificitatea umană a eticului, autorul lucrării reliefează mijlocirea metaforică a acestei valori unice. El pune în lumină, judicios, semnificațiile alego-

(Continuare în pag. 63)

* AL. ANDREI, *Valori etice în basmul fantastic românesc*, București, 1979.

CARACTERUL CREATOR AL POLITICII PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN DE CONSTRUIRE A SOCIALISMULUI, DE APLICARE A ADEVĂRURILOR UNIVERSAL VALABILE ALE TEORIEI REVOLUȚIONARE LA CONDIȚIILE ȚĂRII NOASTRE

Conf. dr. OLIVIA CLĂTICI

Punînd la temelia întregii sale activități teoria revoluționară — socialismul științific, materialismul dialectic și istoric — partidul nostru a folosit învățămintele sale pentru a soluționa, a da răspunsuri științifice, realiste, problemelor practice pe care le ridică procesul edificării socialismului în România. În această viziune teoria revoluționară este tratată nu ca ceva rigid, închistat, dată odată pentru totdeauna, ci ca un sistem de idei dinamic, viu, ce comunică prin mii de fire, vizibile și invizibile, cu viața, cu practica socială, cu cerințele stringente ale progresului, acum, aici, pe aceste meleaguri.

Comunicația permanentă dintre realitate și teorie, dintre problemele ridicate de practica socială și răspunsul calificat dat de decizia social-politică a factorilor de conducere caracterizează din plin politica partidului în ultimii 15 ani, de luminoasă înaintare și dezvoltare socială. Atitudinea față de teorie și practică este magistral exprimată în cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu, care arată că gîndirea revoluționară „este o concepție științifică, și numai în măsura în care toți oamenii politici, toți oamenii de știință, toți oamenii care gîndesc, analizează dezvoltarea socială, bazîndu-se pe această concepție, pe ideile materialismului dialectic și istoric, pot trage concluzii juste despre dezvoltarea societății, pot găsi soluții adecvate problemelor pe care le ridică viața“ [1].

În același timp aplicarea și dezvoltarea creatoare a teoriei revoluționare implică raportarea acesteia la experiența teoretică și practică a celorlalte partide comuniste și muncitorești, a țărilor care construiesc socialismul, pentru a învăța din ceea ce e bine sau rău, din succese sau insuccese. „Este necesar — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — să cunoaștem și să tragem învățămintele corespunzătoare din documentele teoretice ale altor partide, din experiența luptei revoluționare pentru libertate, pentru progres social și pace a clasei muncitoare de pretutindeni, din practica construcției societății socialiste și comuniste a altor popoare“ [2].

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 3, București, Editura politică, 1969, p. 486.

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 13, Editura politică, București, 1977, p. 89.

Atitudinea creatoare față de teoria revoluționară și contribuția partidului nostru la dezvoltarea ei se concretizează înainte de toate în **concepția despre stadiile construirii societății socialiste, despre etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, ca etapă obiectiv necesară în ridicarea întregii activități sociale pe o treaptă calitativ superioară.** Este foarte interesant de urmărit în documentele partidului nostru **preocuparea continuă pentru perfecționarea demersului teoretic de definire precisă a etapei strategice în care ne aflăm în fiecare perioadă,** ca o condiție sine qua non a jalonării obiectivelor acțiunii practice, știut fiind că o bună teorie este cea mai bună practică, sau că fără o teorie bună, limpede și precisă, nu poate exista nici o bună practică constructivă. Astfel Congresul al X-lea al partidului formulează ideea intrării României în etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, ceea ce cuprinde în sine de fapt ideea noii calități. În Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională din 1977 se regăsește ideea necesității trecerii la o nouă calitate în toate domeniile de activitate, iar la Congresul al XII-lea se detaliază direcțiile de acțiune pentru făurirea noii calități.

Dezvoltarea bazei tehnico-materiale, perfecționarea calitativă a întregii activități economice și a conducerii ei s-a detașat în permanență ca fiind coordonata fundamentală a edificării socialismului multilateral dezvoltat în România. Încă de la Congresul al IX-lea tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că „la baza progresului general al societății, partidul pune dezvoltarea continuă a economiei" [3]; și în această idee s-a găsit un raport optim între acumulare și consum care să asigure condițiile necesare reproducției socialiste lărgite, s-a acordat o atenție deosebită continuării în ritm susținut a industrializării, modernizării agriculturii și creșterii producției agrozootehnice.

În concepția partidului nostru dezvoltarea economică a industriei cu precădere trebuie să se facă și se realizează prin asimilarea celor mai înaintate roade ale revoluției științifice și tehnice, a tehnicii și tehnologiilor de vîrf paralel cu pregătirea și perfecționarea cadrelor de muncitori, ingineri și tehnicieni, capabili să mînuiască această tehnică și s-o perfecționeze.

Perioada pe care o deschide Congresul al XII-lea în viața partidului și în istoria poporului nostru este menită să ducă la adîncirea procesului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, la consolidarea modului de producție socialist, la depășirea stadiului de țară socialistă în curs de dezvoltare și transformarea României într-o țară socialistă cu o dezvoltare medie. Ea se conturează ca o etapă de cea mai mare importanță în înfăptuirea programului partidului, în drumul spre societatea comunistă. Raportul prezentat la Congres de tovarășul Nicolae Ceaușescu precizează conținutul sarcinilor din această perioadă — „Obiectivul fundamental al viitorului cincinal îl constituie continuarea, pe o treaptă superioară, a îndeplinirii Programului partidului, creșterea în ritm susținut a economiei naționale, afirmarea cu putere a revoluției tehnico-științifice în toate domeniile, trecerea la o nouă calitate a întregii activități economico-sociale" [4], îndeplinirea lui urmînd să se finalizeze în ridicarea gradului de civilizație al întregului popor, întărirea forței materiale și spirituale a țării, a independenței și suveranității României socialiste.

ACESTE OBIECTIVE, ALE VIITORULUI CINCINAL, se cer analizate și în contextul unei precizări teoretice de cea mai mare importanță și cu implicații deosebite în practica social-politică. Într-o continuitate și o consecvență specifice politicii partidului nostru se reia, pe un plan superior și cu un conținut îmbogățit, de tovarășul Nicolae Ceaușescu, încă din 1976, ideea continuității procesului revoluționar. În concepția partidului nostru procesul de transformare revoluționară a țării nu se încheie odată cu instaurarea puterii politice a clasei muncitoare, sau cu construirea socialismului. Conform legilor și logicii dialecticii materialiste în viața societății se produc în continuare procese și transformări revoluționare, se manifestă contradicții între vechi și nou, între vechea și noua calitate, prin mișcarea și soluționarea cărora se realizează progresul multilateral al țării. Această concepție teoretică se opune oricăror atitudini de automulțumire și autoliniștire, tendințelor de comoditate și orientare a unora mai ales spre satisfacerea intereselor personale, spre a primi cît mai mult de la societate și a da cît mai puțin colectivității, este o concepție de natură să mobilizeze energiile creatoare ale tuturor comuniștilor, ale întregului popor în lupta pentru ridicarea gradului de civilizație și bunăstare a poporului nostru, pentru făurirea viitorului său lumnos pe care-l merită cu prisosință.

Aceste două elemente — elaborarea cu pricepere științifică a obiectivelor etapei și concepția novatoare despre procesul revoluționar — arată că avem o linie politică — strategică clară, elaborată la dimensiunile realității sociale din țara noastră, în conformitate cu aspirațiile și

[3] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. I, București, Editura politică, 1968, p. 19.

[4] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1979, p. 24.

năzuințele poporului nostru. Viața a demonstrat și demonstrează în permanență justețea liniei politice a partidului, faptul că dispunem de tot ceea ce este necesar pentru a realiza neabătut linia politică trasată.

Un loc aparte ocupă în preocupările de dezvoltare a bazei tehnico-materiale a socialismului din țara noastră modernizarea agriculturii și sporirea contribuției sale la formarea avuției sociale, a venitului național. Congresul al XII-lea indică sarcina înfăptuirii unei adevărate revoluții agrare, concept nou, original, ce reflectă cerințele actualei etape de dezvoltare a agriculturii. Această revoluție presupune o mai bună folosire a întregului fond funciar, deci ameliorarea calitativă a solului și punerea în valoare a fiecărui petec de pămînt propice pentru agricultură, mecanizarea complexă a lucrărilor și chimizarea producției, o mai științifică organizare a producției în domeniul agricol, ameliorarea permanentă a soiurilor și a raselor, o profesionalizare și calificare superioară a lucrătorilor din agricultură.

Demersul teoretic și experimental practic al politicii partidului nostru a avut în permanență în vedere stimularea acțiunii legilor obiective privind concordanța relațiilor de producție cu caracterul forțelor de producție. Pe temeiul proprietății obștești asupra mijloacelor de producție s-a desfășurat o acțiune sistematică de perfecționare a tuturor relațiilor sociale, de așezare a lor pe temeiul solid al principiilor eticii și echității socialiste. **Axul relațiilor sociale din țara noastră îl constituie egalitatea deplină în drepturi a tuturor oamenilor muncii indiferent de naționalitate, așezarea muncii la baza existenței fiecărui cetățean.** Munca a fost ridicată la rang de cinste, ea fiind unicul element ce dă oamenilor bunăstare materială, prestigiu și cinstire în relațiile interumane.

S-a desfășurat, sub conducerea partidului, o laborioasă muncă de cercetare pentru a găsi raporturile optime dintre veniturile oamenilor muncii, ajungîndu-se la concluzia că 1 la 5,5 reprezintă în linii generale un principiu corect în relațiile de repartiție, unica soluție, în condițiile actuale, în retribuirea muncii în funcție de cantitatea și calitatea ei.

ÎN CENTRUL POLITICII PARTIDULUI de cunoaștere a relațiilor sociale și decizie politică s-a situat în permanență problematica relațiilor dintre clasele și diferitele categorii sociale în noile condiții istorice cînd există numai clase și categorii de oameni ai muncii. **S-a urmărit în permanență adoptarea măsurilor organizatorice care să asigure exercitarea plenară și amplificarea rolului conducător al clasei muncitoare, întărirea alianței muncitorești țărănești, unitatea socialistă a poporului, manifestîndu-se multă originalitate în soluționarea lor.** În politica partidului și măsurile adoptate pentru continua înaintare a țării noastre spre comunism se regăsesc reflectate interesele specifice ale diferitelor categorii de oameni ai muncii și ale societății în general. Teza despre unitatea socialistă a poporului — regăsită în toate documentele fundamentale ale partidului — dă expresie noilor realități sociale și în același timp are un pregnant rol mobilizator pentru intensificarea participării oamenilor muncii la realizarea politicii partidului.

De mare originalitate este teza privind procesul de omogenizare socială, ca proces ce polarizează ansamblul relațiilor dintre clase și categorii sociale. Lichidarea claselor exploatatoare elimină lupta de clasă ca lege obiectivă a relațiilor sociale și a progresului social, iar locul ei îl iau alte legități în primul rînd omogenizarea socială. Pe măsura edificării societății socialiste multilateral dezvoltate — se arată în Programul partidului — transformările sociale vor genera „o tot mai mare apropiere între muncitorime și țărănime, între toate categoriile sociale, vor determina întărirea unității și coeziunii întregului popor, omogenizarea crescîndă a societății noastre“ [5]. Proces de amplă desfășurare, omogenizarea socială înseamnă apropierea treptată a tuturor categoriilor de oameni ai muncii în dimensiunile fundamentale ale existenței lor — economice, politice, culturale — pînă la contopirea în viitoarea societate comunistă într-o singură categorie de oameni ai muncii comuniste — poporul muncitor unic. Omogenizarea socială se realizează atît ca proces legic, natural, izvorît din transformările ce au loc în baza economică a societății, cît și ca proces conștient, desfășurat în mod organizat și planificat sub conducerea Partidului Comunist Român, înțelepciunea și creativitatea politicii partidului manifestîndu-se tocmai în capacitatea de adoptare a măsurilor optime specifice și cerute de fiecare etapă istorică pentru stimularea procesului.

Creativitatea teoriei și practicii politice a partidului nostru s-a manifestat și în abordarea relațiilor naționale, a rolului statului și națiunii în socialism. Documentele Congresului al IX-lea pun pentru prima dată în programul unui partid comunist de guvernămînt teza că națiunea și statul național mai au de îndeplinit un rol progresist mult după înfăptuirea revoluției socialiste, că națiunea va continua să existe încă multă vreme chiar după încheierea rolului istoric al statului național. Dezvoltînd teza despre rolul națiunii în socialism, orînduirea care asigură înflorirea și dezvoltarea ei plenară, Programul partidului formulează ideea

[5] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Editura politică, 1975, p. 106.

potrivit căreia nu numai că naţiunea ca formă istorică avansată a comunităţii umane nu şi-a încheiat încă rolul de factor al progresului istoric, dar şi naţionalităţile vor continua să-şi prelungească existenţa în comunism. Pe această bază teoretică şi-a fundamentat partidul politica de rezolvare a problemei naţionale în ţara noastră, de înfrăţire a tuturor oamenilor muncii, indiferent de naţionalitate, în efortul comun de edificare a socialismului multilateral dezvoltat care să ducă la ridicarea nivelului de trai material şi spiritual al tuturor locuitorilor acestor meleaguri.

În sensul omogenizării sociale converg, de asemenea, măsurile luate pentru crearea posibilităţilor egale de instruire, de acces la ştiinţa şi cultura cea mai înaintată pentru toţi oamenii societăţii, stimularea creativităţii maselor în domeniul ştiinţei şi artelor. Participarea egală a tuturor oamenilor muncii, indiferent de naţionalitate, la structurile democraţiei de conducere este consecinţa şi, în acelaşi timp, condiţia desfăşurării pe un plan superior a procesului de omogenizare socială.

În această ordine de idei se înscrie şi concepţia partidului nostru despre democraţia socialistă ca proces continuu, perfectibil, ce se amplifică şi se adînceşte în permanenţă, corespunzător cerinţelor fiecărei etape de evoluţie a societăţii socialiste. **Sistematic, cu perseverenţă, s-a creat, în decursul anilor, în ţara noastră un sistem original al democraţiei socialiste, izvorît din realităţile noastre şi în slujba perfecţionării întregii societăţi — un model românesc de democraţie** caracterizat magistral în Raportul prezentat de tovarăşul Nicolae Ceauşescu la cel de-al XII-lea Congres al partidului — „un sistem unitar de conducere a ţării de către popor, o democraţie economică şi socială de tip nou, care ne permite să valorificăm larg iniţiativa, experienţa şi capacitatea de creaţie a maselor în înfăptuirea Programului de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate. Acum, esenţial este să asigurăm buna funcţionare a acestui cadru democratic, folosirea deplină a posibilităţilor pe care el le oferă“ [6].

DEOSEBITĂ ORIGINALITATE REGĂSIM în măsurile adoptate pentru perfecţionarea democraţiei economice. Este cunoscut faptul că democraţia socialistă este superioară oricărei forme de democraţie burgheză, prin temeiul relaţiilor de proprietate pe care se construieşte proprietatea socialistă a întregului popor. Cu perseverenţă şi migală de artizan partidul nostru a urmărit crearea unui asemenea sistem de conducere a economiei care să pună în acord calitatea de proprietar cu cea de conducător al producţiei a tuturor oamenilor muncii. Aceste căutări teoretice şi experimente practice se concretizează în principiul autogestiunii şi autoconducerii muncitoreşti, în măsurile de perfecţionare a conducerii prin instituirea noului mecanism economico-financiar.

Perfecţionarea cadrului organizatoric de participare a oamenilor muncii la conducerea socială se regăseşte şi în măsurile adoptate pentru creşterea rolului Frontului Unităţii Socialiste în întreaga viaţă economico-socială. Prin constituirea organizaţiilor democraţiei socialiste s-a creat cadrul organizat pentru ca cetăţenii ce nu sînt membri ai Partidului Comunist Român, sau ai Uniunii Tineretului Comunist, să participe activ la viaţa politică, să-şi aducă o contribuţie sporită la rezolvarea sarcinilor de interes obştesc.

Concepţia partidului nostru despre democraţie ca un cadru larg reprezentativ ce oferă posibilităţi largi de participare la viaţa socială a tuturor oamenilor muncii se conjugă cu un profund umanism. Omul este privit ca subiect istoric, demiurgic, participant activ la soluţionarea tuturor problemelor sociale, conştient şi instruit, liber şi responsabil de acţiunile sale. Perfecţionarea democraţiei este un continuu proces de perfecţionare a structurilor organizatorice, a climatului social, a omului pe plan spiritual, al conştiinţei sale social-politic, ca atare măsurile de perfecţionare a democraţiei sînt concepute şi aplicate de fiecare dată în strînsă corelaţie cu măsurile de amplificare a vieţii culturale, a conştiinţei întregii societăţi.

În această idee **cultura este statuată ca un fenomen de masă**; ea se adresează în mod egal tuturor membrilor societăţii. Omul societăţii socialiste, antrenat organic într-un proces de muncă socială, este proprietar, producător şi beneficiar al întregii activităţi sociale, el este în acelaşi timp un om instruit, cult cu un nivel de cunoaştere şi conştiinţă superior. Se regăseşte în concepţia despre om şi continua lui perfecţionare, optimismul social, încredere deplină în capacitatea lui de continuă autodepăşire.

UN LOC APARTE în politica de continuă perfecţionare a condiţiei umane în ţara noastră ocupă concepţia despre locul şi rolul învăţămîntului de toate gradele, al şcolii. Şcoala este definită de către tovarăşul Nicolae Ceauşescu ca „principalul factor al educaţiei“. Ceea ce caracterizează concepţia secretarului general despre şcoală este situarea activităţii ei într-un context social precis: şcoala este principala instituţie educativă din ţara noastră; ea îl preia pe cetăţean la 3 sau 6 ani şi îl dă societăţii la 16, 18 sau 24 de ani ca om format din punct de vedere profesional, politic şi moral. Procesul de educaţie este complex, la realizarea lui participă deo-

[6] NICOLAE CEAUŞESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, Bucureşti, 1979, p. 63.

sebit de mulți factori, familia, instituțiile social-culturale, radioteleviziunea, presa, literatura, muzica, arta etc., dar nici una din ele nu se înscrie într-un progam riguros și precis, precum școala.

De aici imensa responsabilitate a școlii pentru educarea tineretului, responsabilitate pe care ea și-a înțeles-o în mod adecvat. Principala sarcină ce revine școlii de toate gradele este pregătirea tineretului pentru muncă — „Trebuie să se creeze un asemenea spirit în toate școlile, — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — în întregul învățămînt, în fiecare facultate, încît cei care mai cred că învățămîntul poate da adeverință pentru plimbare pe bulevard, să nu mai poată gîndi astfel. Trebuie să-i transformăm, să-i facem să înțeleagă necesitatea de a se supune disciplinei și ordinii generale, să renunțe la mentalitatea veche, burgheză, potrivit căreia învățămîntul dă o diplomă cu care poți trăi fără să muncești. Învățămîntul nostru nu dă și nu va da asemenea diplome! Învățămîntul nostru dă diplome pentru muncă, pentru creație, pentru viață" [7].

Această idee a pregătirii tineretului pentru muncă și viață stă la baza tuturor măsurilor de perfecționare a învățămîntului. El a parcurs în ultimii ani un adevărat proces revoluționar de așezare pe principiul integrării cu practica, cu cercetarea științifică. Generalizarea învățămîntului de 10 clase și în perspectivă a celui de 12 clase este organizată și proiectată de așa manieră încît după absolvirea fiecărui ciclu de învățămînt tînărul să fie pregătit pentru a se încadra în cîmpul muncii, pentru a depune o activitate socială utilă. Se găsesc concretizate în această măsură mai multe principii: în primul rînd, un profund umanism, grija pentru pregătirea tînărului pentru viață și integrarea lui socială. Munca fiind principala dimensiune existențială a omului, a-l pregăti pentru a-și găsi un loc corespunzător capacității lui în activitatea socială generală dă substanță celui mai profund umanism, în al doilea rînd aceste însușiri caracterizează concepția comunistă înaintată despre apropierea treptată dintre munca fizică și intelectuală. Congresul educației și învățămîntului dezbătînd și adoptînd planul de perspectivă de pregătire a forței de muncă a răspuns tocmai acestei cerințe de organizare a învățămîntului în strînsă corelație cu cerințele pregătirii forței de muncă. După 5 ani de aplicare treptată a noii concepții putem vorbi de rezultate remarcabile, școlile de toate gradele dau producției și activității sociale în general cadre bine pregătite.

Întrucît acest material se adresează profesorilor, e cazul să ne oprim și asupra unor neajunsuri ce se regăsesc în unele școli. Considerăm că nu am reușit prin munca politică să acționăm de așa manieră încît fiecare profesor să înțeleagă comandamentele acestei orientări, faptul că la absolvirea treptei I sau a II-a tînărul trebuie să cunoască o meserie, că treimea afectată practicii productive, în procesul de învățămînt, este un timp de învățămînt ce trebuie gospodărit cu parcimonie. Există însă o slabă legătură între activitatea teoretică la clasă și practica din atelier sau uzină și chiar între profesorii ce predau disciplinele teoretice și cele tehnologice. Timpul de practică este consumat uneori în activități ce nu duc la pregătirea profesională, utile poate, dar colaterale. Unii directori nu manifestă destulă exigență față de cadrele didactice ce răspund de organizarea acestei activități și cedează prea ușor unor cereri de schimbare a destinației orelor de practică. Se impune o acțiune amplă de clarificare pentru fiecare cadru didactic a conținutului acestei orientări revoluționare și pentru fiecare factor de decizie socială ce are contingență cu școala.

SENSUL ACESTOR TRANSFORMĂRI REVOLUȚIONARE se cere bine clarificat și pentru părinți. Cetățenii țării noastre sînt în general buni părinți, își iubesc copiii și doresc sincer să le facă o viață mai ușoară. Uneori greșesc însă în înțelegerea a ceea ce trebuie să facă, unii socotind că trebuie să-și ferească copiii de griji, obligații, muncă. Orientarea învățămîntului spre activități productive o înțeleg greu și fac totul pentru a-și îndepărta copiii de munca fizică, de unde rezultă grave distorsiuni în concepția acestora despre viață și societate. O anumită idealizare a școlii pe care au făcut-o ei — legată evident de optimismul anilor de tinerețe — îi face ca chiar, involuntar, să sădească în copiii lor aversiunea pentru muncă. De această mentalitate nu sînt străini însă nici profesorii. Cîți diriginți nu se laudă cu numărul de elevi ce le-au intrat la facultate — lucru firesc — dar uită să vorbească despre cei ce nu fac nimic, nu s-au încadrat în muncă, își irosesc ani prețioși din viață stînd degeaba și consumînd din munca părinților sau despre cei ce au intrat în producție și în prezent sînt muncitori de frunte.

Am insistat asupra acestor aspecte, nu pentru că ele ar fi nota dominantă, ci pentru că ele mai există, și noi, slujitorii școlii sîntem datori să facem totul pentru a nu o abate de la rostul ei, pentru a o așeza solid pe temeiul noilor reglementări revoluționare, adecvate condițiilor social-politice ale țării noastre și necesității realizării marilor obiective impuse de etapa revoluționară pe care o parcurgem.

[7] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construcției societății socialiste multilateral dezvoltate*, București, Editura politică, vol. XI, p. 11—17.

OBȚINEREA SUCCESULUI ȘCOLAR PRIN CUNOAȘTEREA FACTORILOR PERTURBATORI ȘI ÎNLĂTURAREA LOR

Revista noastră, continuînd acțiunea inițiată — mai susținută în ultimii ani — sub forma meselor rotunde, în special, privind obținerea succesului școlar, prevenirea eșecului și înlăturarea repetenției, în numărul de față face cunoscut cititorilor și părerile în această problemă ale unor cadre didactice din municipiul Arad și din județ *.

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ — Liceul pedagogic-Arad. Eu operez cu noțiunea de eșec școlar într-un sens dublu. Un eșec școlar instituționalizat prin documentele școlare sub forma corigenței, a repetenției sau abandonului școlar, această ultimă formă fiind cea mai gravă și cu urmări sociale deosebite. O altă formă de eșec este rămînerea în urmă la învățătură și care constă în asimilarea insuficientă a unor noțiuni fundamentale teoretice sau necesare activității practice.

Problema îmbunătățirii prestațiilor intelectuale ale copiilor, deci randamentul elevilor noștri, trebuie abordată într-o viziune foarte complexă. De obicei, noi ne referim numai la situațiile bipolare pe care le întîlnim în mediul educativ, adică la relația educator-clasă. Însă, oricît ar fi ea de perfecționată, nu este suficientă pentru prevenirea rămînerilor în urmă la învățătură sau pentru înlăturarea eșecului școlar. Este necesară o acțiune concentrată a tuturor factorilor școlari, a tuturor cadrelor de decizie, educative din școală și în special este necesară o acțiune organizatorică la nivelul școlii.

Eșecul școlar poate fi prevenit prin comportamente specifice elevului, comportamente pedagogice adecvate ale educatorului și, în al treilea rînd, prin o organizare rațională a activității școlare în complexitatea ei. La acestea se mai adaugă, bineînțeles, și o atitudine pozitivă a familiei, cooperarea familiei, organizației de copii și tineret din școală, cu școala.

Referindu-mă la cei trei factori, aș insista asupra cîtorva aspecte pe care le-am observat în activitatea mea. În general, se constată că foarte mulți elevi sînt puși, în timpul lecției, în situația de a recepta informațiile. Apelul este predominant la memorie, la încordarea atenției și nu se depășește acest stadiu. Eșecul școlar, rămînerea în urmă la învățătură poate fi prevenită sau se pot obține rezultate mult mai bune prin situarea copilului într-o poziție educativă operantă, formîndu-i deprinderea unui comportament operant, punîndu-l pe el în situația de a opera cu diferite noțiuni, cu diferiți termeni. Iar acest comportament operant al copilului, realizat prin foarte multe procedee și metode, în special pentru copiii care întîmpină dificultăți, implică o activitate de învățare pas cu pas. Pentru copiii care întîmpină dificultăți însă, acești pași trebuie să fie mai deși și mult mai mulți decît pentru copiii care asimilează repede și ușor. Comportamentul operant presupune și o muncă diferențiată a învățătorului, a educatorului în general, pentru a adapta conținutul învățămîntului la particularitățile individuale ale copiilor. Mă gîndesc la cîteva aspecte instituționale de prevenire a rămînerii în urmă la învățătură pe care le poate utiliza școala. În primul rînd, cred că trebuie schimbate unele mentalități din cadrul colectivului didactic privind modernizarea învățămîntului, privind calitățile noi care se cer învățămîntului

* Mulțumim pe această cale Inspectoratului școlar județean Arad, tovarășului inspector general George Țiculescu ; Casei corpului didactic, tovarășului director Ovidiu Olariu, care ne-au sprijinit în realizarea acestui fructuos schimb de experiență ; conducerii Liceului pedagogic pentru crearea condițiilor optime desfășurării acțiunii și, nu în ultimul rînd, tovarășilor care au avut amabilitatea de a participa la discuție.

nostru astăzi, privind finalitățile lui. În al doilea rînd, cred că este necesar ca în cadrul școlii să se organizeze, pentru elevii care întîmpină dificultăți, forme de ajutorare: program prelungit, grupe de muncă, întrajutorarea elevilor din clasă, în special în situația în care ei sînt interni, înființarea unor laboratoare, cabinete în care să se poată pregăti în ritmul lor de muncă. Iată cîteva aspecte instituționale pe care școala le poate înființa pentru prevenirea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor.

Prof. ULPIU FOLTUȚIU — Inspectoratul școlar — Arad. Legat de ceea ce a spus tov. Popenagă ar mai trebui poate adăugate și niște posibilități care să fie puse la îndemîna conducerilor de școli pentru reglarea procesului de învățătură, în general și a procesului de lichidare a eșecului, în special.

Noi am făcut unele calcule statistice și am ajuns la niște rezultate, zic eu, meritorii, îmbucurătoare chiar. Am pornit de la definiția dată de tov. academician Octav Onicescu, a energiei informaționale, am stabilit o anumită structură a clasei în funcție de rezultatele obținute la învățătură pentru un anumit obiect. Dacă această structură se menține la principalele obiecte de învățămînt, înseamnă că atît clasa, cît și echipa de profesori este relativ omogenă. Dacă sînt diferențe între aceste structuri, atunci probabil că vina este, în general, a cadrelor didactice, care nu formează o echipă în raport cu clasa respectivă. Mergînd mai departe, după calculul acestei energii informaționale, am trecut la calculul sinergiei informaționale și am făcut produsul dintre media realizată de clasă și sinergie. Se obține un coeficient pe care, deocamdată, l-am numit coeficient de eficiență (nu am găsit un termen mai potrivit). Acest coeficient de eficiență, socotit o dată pentru limba română, altădată pentru matematică, fizică, chimie etc., la o clasă, am apreciat că măsoară, pentru fiecare obiect, o singură dată potențialul clasei. Și atunci, de aici și pînă la aplicarea teoriei erorilor la studiul acesta nu este decît un pas. Deci, avem 7—9 măsurători la o clasă a VIII-a, să spunem, ale aceleiași mărimi și pe care le-am denumit, provizoriu, potențialul clasei. În cazul în care mărimile acestea măsurate sînt diferite, adică cu diferențe foarte mari între obiecte, mai ales la clasele gimnaziale unde nu este vorba încă de o specializare, de o canalizare a învățămîntului spre o anumită direcție, unde toate obiectele sînt la fel de importante, apar așa-numitele greșeli care se fac. Dacă, de pildă, coeficientul acesta, am stabilit noi, că merge de la 0 la 30 — așa rezultă, dacă, de pildă, la toate obiectele se cifrează în jurul lui 12 — să zicem, singura fizica are 7,50, atunci aici există o deficiență. Dacă, de exemplu, toate obiectele rămîn în jurul lui 12 și singura biologia are 21, de asemenea apare aici o deficiență. Calculul acestui coeficient pare la început foarte laborios, lung, greoi, dar el se poate face ușor. Dacă un diriginte vrea să-l facă la toate obiectele pentru clasa lui, circa o jumătate de oră îi este suficient.

Consider că acest coeficient de eficiență este un instrument foarte bun în mîna conducerii școlii; el permite în orice moment să se acționeze operativ în reglarea procesului instructiv. Nu spun că este o metodă perfectă, dar altceva mai bun la îndemînă nu avem. De obicei, cunoaștem numai situațiile statistice de la sfîrșit de trimestru, dar este întotdeauna o informație tardivă, adică încoronează numai opera fără să mai poată permite și o reglare. Această metodă permite o analiză a activității foarte interesantă. Să spunem că o clasă realizează media 6,50 și o altă clasă tot 6,50, dar unii o pot realiza grupîndu-se toată clasa în jurul acestei medii, pe cînd elevii celeilalte clase pot fi distribuiți în două grupe — buni și mai puțin buni. Din punct de vedere al mediilor noi facem greșeala de a-i considera la fel.

Aș mai adăuga o problemă privind progresul școlar. O dată stabilit acest coeficient de eficiență, dacă la o materie este scăzut, revenind cu calculele, adică privind în desfășurare datele, se poate indica exact asupra cărei grupe de elevi trebuie revenit și se poate stabili care sînt cunoștințele care determină lacunele existente. Deci, este un operator foarte bun și eficace. În același timp, dacă se urmărește progresul unei clase pe o durată mai lungă, respectiv pe mai mulți ani, se pot trage niște concluzii privind munca echipei de profesori care a lucrat la clasa respectivă. De exemplu, dacă la o clasă coeficientul, pornind din clasa a V-a, este 8, în clasa a VI-a — 10, în a VII-a — 12 și în a VIII-a — 16 putem spune că acolo este înglobată o muncă a cadrelor foarte mare. Și dacă această clasă am compara-o cu o alta de la o altă școală și din altă localitate, care din clasa a V-a pornește de la 25, în clasa a VI-a are 25,8 și ajunge în clasa a VIII-a la 26, aceste două clase nu vor putea fi niciodată comparate, nici la un concurs, nici la olimpiadă, la nici o probă pentru că de la început cei din al doilea rînd vor fi mult mai buni. Dar cantitatea de muncă prestată de echipa de profesori care lucrează în primul caz este mult mai mare și acest lucru, în general, nu este suficient reliefat.

Metoda mai poate prezenta multe avantaje, ea este încă în experimentare. Pînă acum nu am avut decît satisfacții, dar așteptăm și insatisfacțiile să vină, cum e și firesc. În tot cazul, după ce operatorul se experimentează cu această metodă se pot spune niște lucruri foarte interesante,

chiar. Așa de pildă, la citirea coeficientului de eficiență la diferite obiecte, atunci cînd se stabilește potențialul clasei, poți să spui că este o clasă căreia îi place munca, este o clasă de sportivi, este o clasă disciplinată etc.

Această metodă mai permite evidențierea unui aspect deosebit. Noi sîntem obișnuiți să spunem că dacă am introdus o metodă nouă la o clasă A și predînd numai după această metodă am obținut la test media 7,75, în timp ce la clasa martor am predat clasic și am obținut numai 6,90. Problema este dacă aceste două clase pot sau nu fi comparate. Și acest lucru, cum am spus, nu poate fi pus în evidență prin media clasei în sine, ci prin distribuția notelor în raport cu energia aceasta informațională.

Prof. emerit IUSTIN CORNEA — — Liceul „I. Slavici" — Arad. Problema pusă în discuție mi se pare că are o legitimitate incontestabilă pentru că, într-o orînduire ca a noastră, trebuie să facem, într-adevăr, în așa fel încît oricare individ să fie folositor în măsura posibilităților de care dispune. În ceea ce privește succesul și eșecul școlar, cred că trebuie să facem de la început o deosebire între eșecul nostru pe plan educațional, pe plan instructiv-educativ în raport cu asimilarea care se face, cîteodată forțat, cu eșecul din alte domenii, de pildă cu cel industrial. La noi materia primă este foarte diferențiată, elementele care contribuie la succesul sau eșecul școlar sînt mult mai diverse și mult mai deosebite.

Revenind la sfera procesului instructiv, aș sublinia ideea tov. Popeangă, și anume aceea a spiritului de echipă, armonie în acțiune și a unei cît mai bune organizări a activității.

S-a vorbit aici, și este valabilă solicitarea aceasta, de a lucra în așa fel încît o clasă să fie cît mai masiv angajată în tot procesul de predare-învățare și într-o activitate cît mai rațională ; adică să-i punem pe elevi să gîndească. Pe lîngă ideea colectivului armonic, cred că ar mai trebui avute în vedere și alte aspecte. M-aș referi la un control mai bine organizat, la faptul că profesorul — mă refer în special la cel de matematică — este mult prea încărcat prin programele actuale și prin manualele greu accesibile, încît îi este greu să se mai ocupe suficient de alte aspecte de natură pedagogică, educativă. El este absorbit de dominarea conținutului științific foarte ridicat. Cred că ceea ce s-a întîmplat în ultimul an școlar (1979—1980) ar trebui evitat și anume să nu se mai producă astfel de năvalnice înnoiri, „peste noapte". Într-un an s-au schimbat la toate clasele programa și manualele de matematică, neexperimentate. Programele și manualele trebuie experimentate într-un număr de școli, după care să li se aducă corecturile necesare și această experimentare să se facă pe o perioadă de patru ani, cînd o serie de elevi parcurg o etapă de învățămînt. Ar fi fost foarte bine dacă aceste înnoiri se făceau pentru clasa a IX-a într-un an, pentru a X-a în anul următor și așa mai departe. În felul acesta profesorul nu ar mai fi fost pus în situația de a se „lupta", în primul rînd, cu stăpînirea și predarea în condiții optime a conținutului. De exemplu, pentru logaritmi s-au rezervat două ore față de cît se făcea altădată într-o lună, la vechea programă de algebră pentru clasa a X-a ; s-a inclus toată algebra de clasa a XII-a, fără să se scoată nimic. În condițiile acestea este ușor de înțeles în ce viteză trebuie parcursă o asemenea programă. Nu înnoirea este respinsă de profesori. Nimeni nu este de acord că același conținut sau aceleași metode de predare mai pot fi în prezent ca acum 30 de ani, să zicem, dar se constată că la elaborarea programelor specialistul în algebră introduce cît vrea el, cel de analiză sau geometrie la fel. Se ajunge la un moment dat că nici profesorul și nici elevul nu mai pot face față. De aici efectul negativ chiar asupra elevului obișnuit, care neputînd ține pasul, la un moment dat abandonează învățarea.

Prof. ALEXANDRU RUJAN — Liceul industrial Chișineu-Criș. În cendrul problemei pe care o discutăm cred că ar trebui să precizăm la ce raportăm de fapt succesul și eșecul școlar : că elevul nu-și însușește prevederile programei, care, așa cum s-a arătat în discuția noastră, este perfectibilă, că nu reușește să-și însușească un cuantum de cunoștințe pe care noi îl considerăm minim ? Mergînd cu nuanțarea mai departe poate ar trebui ca această problemă să o discutăm pe cicluri și nu în viziune globală.

Pentru învățămîntul primar există un document-directivă, Studiul Ministerului Educației și Învățămîntului privind lichidarea repetenției și evitarea eșecului școlar, dar în ce măsură prevederile acelui studiu au fost aplicate în practică ? Constatarea este că nu au fost în totalitate respectate. Acolo se prevedea ca numărul mediu de elevi pe clasă să fie de 32, ori există clase cu număr foarte mare de elevi. O altă problemă este aceea a copiilor handicapați, care trebuie să urmeze școlile speciale, dar la aceste școli numărul de locuri s-a limitat, iar în condițiile obligativității învățămîntului general, practic, la clasele I—IV — școala de masă — există și elevi handicapați cu care este foarte dificil de lucrat. Și atunci eșecul școlar al elevului pe seama cui se pune sau ce modalități să găsim pentru evitarea lui ?

Preluînd o idee a tov. Popeangă, și anume că problema succesului și insuccesului școlar trebuie văzută în complexitatea ei, eu cred că numai optimizarea

activității în acest cadru complex poate să ducă la evitarea eșecului școlar ; adică analizînd contribuția fiecăruia din factorii care participă la această activitate complexă. Discutînd din perspectiva noastră, a cadrelor didactice, există tendința de a reda primatul școlii, adică numai școala trebuie să contribuie la evitarea eșecului școlar, idee pe care nu o resping, dar privind această problemă în context social se constată că sînt o seamă de factori care perturbă sau, în orice caz, îngreuiază foarte mult succesul școlar, pe care de fapt școala și-l dorește. Voi da cîteva exemple. La nivelul diferitelor școli se întîlnesc copii din familii dezorganizate, asupra cărora școala are foarte puțin control, sau în orice caz, controlează greu activitatea elevului. În acest sens se pot lua o serie de măsuri ca : programul prelungit, integrarea elevilor în colectivitatea de la internatul școlii sau alte modalități. Un alt factor social perturbator extern școlii, la care mă voi referi, privește o problemă mai specială și anume cunoștințele de limbă română. Profesorul impune elevului norma lingvistică de scriere, în cazul la care mă refer — scrierea cu majuscule, dar apar foarte multe titluri de cărți sau autori scriși cu literă mică.

Și programele și manualele școlare cîteodată contravin posibilităților de a realiza succesul școlar și informația corectă. Voi exemplifica cu manualele de literatură română pentru clasele X și XII (anul școlar trecut) unde, datorită structurării, se ajunge la aceleași opere, dar analizele sînt diferite și cu unele contradicții chiar, ca în cazul creației lui Nichita Stănescu, Zaharia Stancu sau Marin Preda. Referindu-mă tot la manuale, consider că reprofilarea liceelor ar trebui să aducă după sine și niște manuale corespunzătoare. Din discuțiile cu cadrele didactice a reieșit că manualele de specialitate pentru liceele industriale, de exemplu, reprezintă prescurtări ale manualelor inginerești de facultate, cu foarte multe contradicții și factori perturbatori. Manualul de clasa a X-a pretinde la tehnologie și rezistența materialelor niște cunoștințe de matematică pe care programa de matematică le prevede în anii superiori — în treapta a II-a de liceu. Este foarte dificil pentru profesorul-inginer să rezolve unele probleme sau să dea noțiuni pentru care elevul nu posedă încă cunoștințele necesare.

Iată deci că se impune stabilirea unor coordonate atunci cînd se discută problema succesului sau insuccesului școlar.

Prof. EMILIAN NOVACOVICI — Școala generală nr. 4 — Arad. Antevorbitorii mei s-au referit la cauze pedagogice, cauze sociale care determină insuccesul școlar, precum și la faptul că în școala de masă există elevi handicapați. Eu aș merge mai departe, ridicînd problema intelectelor de limită, care sînt foarte greu de depistat și unde se pot face ușor greșeli, într-un sens sau altul. Revenind la aceste cauze, mie mi se pare că accentul se pune mai ales pe cele pedagogice — și este normal să fie așa —, dar eu mi-aș permite să le numesc școlare, din următoarele motive : cauza pedagogică vizează în principal relația profesor-elev, cea școlară o depășește. În ea se încadrează și programele și manualele școlare, care, după cum am văzut, ridică unele probleme, precum și relația familie-școală.

Fiind profesor de limba română, mă voi referi în continuare la cîteva aspecte privind studierea gramaticii în învățămîntul gimnazial, aspecte care influențează succesul școlar. Cunoștințele gramaticale au un caracter mult prea abstract, venind de multe ori în contradicție cu particularitățile dezvoltării intelectuale a copiilor. Voi menționa cîteva teme : rădăcină, temă, terminație — clasa a V-a ; pronumele reflexiv — clasa a VI-a ; diatezele verbului, locuțiunile adverbiale și prepoziționale — casa a VII-a.

În ce privește regulile gramaticale, care abundă, nu contestăm faptul că ele trebuie cunoscute și înțelese, dar aceasta nu se poate identifica cu transformarea predării gramaticii într-o sumă de reguli. Accentul trebuie să cadă nu pe norme în sine, ci pe caracterul lor aplicativ, și în această problemă profesorul are un rol hotărîtor.

Printre cauzele de ordin didactico-metodic se impune a fi menționat și formalismul datorită căruia se neglijează etapele formării priceperilor și deprinderilor — exercițiile nu sînt variate, corectarea nu se face complet și cu regularitate etc.

În concluzie aș vrea să subliniez că în condițiile învățămîntului general obligatoriu de 10 ani, gramatica ar trebui să se studieze pînă în clasa a X-a și nu pînă într-a VIII-a, dar fără a se introduce elemente noi față de programele școlare actuale. În felul acesta s-ar înlătura contradicția la care mă referem mai înainte privind accesibilitatea cunoștințelor în raport cu vîrsta elevilor și ar rămîne timp suficient pentru formarea priceperilor și deprinderilor.

O altă problemă este cea a necesității introducerii unor bareme de cunoștințe și abilități atît pentru învățămîntul primar, cît și pentru cel gimnazial.

Prof. ULPIU FOLTUȚIU. În ce privește programele, eu consider că trebuie să găsim căile și metodele adecvate pentru a le realiza. Eu nu sînt așa de nemulțumit de programa de matematică,

pornind de la gimnaziu pînă la liceu, dar nu vreau să intru în contradicție cu cei prezenți. Trebuie însă să recunoaștem că dacă un elev și-o însușește temeinic începînd din clasa a V-a, la absolvirea clasei a XII-a vom putea spune că știe matematică. Există și un revers al medaliei. Ce folos că un elev știe că înmulțirea, de pildă, este asociativă, comutativă, are element neutru, este distributivă față de adunare dacă nu știe cît fac 7 × 4. Deci, trebuie să privim această programă și munca la clasă sau mai exact trebuie privită munca la clasă prin prisma programei.

Înv. ALEXANDRA BAZILI — Liceul pedagogic-Arad. În legătură cu copiii care dispun de un potențial intelectual de limită — la care s-a referit și tov. Novacovici — și noi ne facem probleme și încercăm toate modalitățile posibile, în special munca individuală. La sfîrșitul fiecărei ore sau lecții noi predate învățătorul rezervă un moment de muncă independentă, obligatoriu. În urma corectării lucrărilor el constată ce nu au înțeles acești elevi și lucrează cu ei după amiaza 1—2 ore, cît pot copiii, cu pauze, cu reveniri, în așa fel încît să fie sigur că a doua zi copilul poate urmări lecția. Procedînd astfel am înregistrat succese, în cadrul unor limite, adică reușim la nivelul clasei a IV-a ca acești copii să știe să citească și să înțeleagă ce au citit, să redea liber, mai mult sau mai puțin frumos sau exact, esențialul dintr-un text citit, să aibă automatisme de calcul la nivelul celor patru operații. Este totuși un mare cîștig pentru că acestor copii li s-a asigurat accesul la cultură și integrarea lor în societate. Faptul că ei stau într-un mediu de copii normali este o compensare pentru tulburările lor de comportament. Mă întreb însă dacă, avînd cunoștințele și priceperile enumerate mai înainte, ei se vor putea integra în clasa a V-a în mod normal. Eu cred că nu și cu atît mai puțin în clasele următoare.

Înv. CONSTANTIN DUȘAN — Liceul industrial-Sebiș. În lumina Studiului elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului privind înlăturarea repetenției, noi am acționat în cîteva direcții : mai buna informare, la zi, din literatura psihopedagogică, perfecționarea activității comisiilor metodice, a cercurilor pedagogice, care a luat o formulă nouă specifică schimbului de opinii, de cunoaștere reciprocă, am întreprins cîteva acțiuni în teritoriu în scopul cunoașterii experienței înaintate.

În urma unor preocupări intense și permanente de ordin material am reușit să organizăm, pentru toate cele 10 clase ce funcționează în școală, cabinete școlare constituite pe principiul sălilor de clasă, fiecare clasă avînd o anumită specializare. Acest cadru material ne-a angajat intens, dar își dovedește din plin eficiența.

Eu consider că pentru a realiza în bune condiții obligațiile profesionale și sociale, învățătorul trebuie să primească în clasa I copii bine verificați din punct de vedere al dezvoltării fizice și intelectuale. De aceea, propun să se facă o examinare atentă la vîrsta de 5 ani, o alta înainte de înscrierea în clasa I. În urma examinării de la sfîrșitul clasei I, copiii cu unele deficiențe, care au pătruns totuși în școala de masă să fie dirijați către școlile speciale, iar o altă categorie să beneficieze, acum după clasa I, de acel an în plus care să-i ajute să se ridice totuși la nivelul de pregătire necesar.

Prof. VASILE POPEANGĂ — Eu aș mai avea de făcut unele precizări și propuneri. După părerea mea, abandonul școlar este un eșec cert. În ce privește corigența, ea să nu fie considerată eșec. Pe parcursul anului școlar (durata fiind 1 sept.-1 sept.) să avem posibilitatea să lucrăm cu copilul. Dacă un elev pînă în iunie nu și-a însușit volumul de cunoștințe necesar (la 1—2 obiecte), să-i dăm posibilitatea să mai facă o recapitulare în timpul verii, să mai lucrăm și noi cu el, iar în toamnă, între 25 aug.-1 sept., în urma unei verificări, să definitivăm situația lui școlară. Este de fapt o amînare a încheierii situației și nu o corigență (termenul nu mai corespunde). Putem vorbi, deci, de abandon școlar, de repetență (repetarea anului școlar) și amînarea încheierii situației din iunie în septembrie.

O altă propunere. Cît timp programele școlare vor fi sistem de referință vom avea eșec, fiindcă acestea sînt elaborate în funcție de capacitatea medie de asimilare a unui grup. În programe, în nota introductivă ar trebui să se specifice anumite limite minime și maxime sau anumite elemente de conținut prevăzute să fie tipărite cu caracter deosebit, știind că acestea sînt noțiuni care se cer în plus.

A treia propunere. Este necesară o deplasare de responsabilități ale învățătorilor și profesorilor dinspre activități extrașcolare spre activități școlare, de la anumite activități obștești extradidactice spre activități școlare cu elevii care întîmpină dificultăți la învățătură.

Dezbatere condusă de
MEDEEA BUNESCU

MODALITĂȚI DE ÎNLĂTURARE A INSUCCESULUI ȘCOLAR IN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

Inv. MARIA VEBER
Școala generală nr. 203 — București

Una din sarcinile importante ale școlii, pe care trebuie s-o realizeze cu toată răspunderea fiecare învățător, este pregătirea temeinică a fiecărui elev, prevenirea rămînerii în urmă la învățătură și combaterea ei în faza incipientă, în scopul promovării reale a tuturor elevilor din clasele I—IV.

În cuvîntarea rostită la Congresul educației și învățămîntului, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază rolul muncii ca factor hotărîtor al dezvoltării societății noastre și necesitatea ca tineretul să fie pregătit temeinic pentru a putea să-și îndeplinească îndatoririle ce-i revin în dezvoltarea continuă a societății noastre. Ca urmare, învățămîntului îi revin sarcini deosebite privind formarea și dezvoltarea personalității umane. În acest scop, școala trebuie să folosească intens căile și modalitățile cele mai eficiente care să ducă la accentuarea permanentă a caracterului formativ al învățămîntului, prin activizarea maximă a elevilor, la procesul de formare a deprinderilor, de aplicare în practică a cunoștințelor, de rezolvare a problemelor legate de viață. În școală, elevii trebuie învățați să gîndească, să acționeze, ca urmare a participării lor la procesul de învățămînt, să-și formeze abilități și deprinderi intelectuale, să-și însușească tehnici de muncă și să-și dezvolte capacitatea de aplicare a cunoștințelor în condiții cît mai variate.

ACTIVIZAREA MAXIMALĂ A ELEVILOR se realizează în situația cînd ei devin subiect al cunoașterii și al propriei lor dezvoltări, prin eforturi intelectuale proprii, prin accentuarea caracterului independent al muncii de învățare. Aceasta duce la dobîndirea unor însușiri specifice gîndirii: creativitate, mobilitate, flexibilitate, suplețe, capacitate de analiză și sinteză, originalitate.

Deci, începînd de la clasele mici, elevii trebuie învățați să muncească independent ca să-și însușească și să-și aprofundeze cunoștințele, să sesizeze noi semnificații ale acestora și să poată opera cu ele în rezolvarea problemelor practice.

Pornind de la asemenea considerente, sarcina de mare răspundere a fiecărui învățător este de a găsi și folosi mijloacele cele mai potrivite pentru a putea să ajute pe toți copiii ca să-și însușească temeinic cunoștințele corespunzătoare pentru o anumită etapă școlară, să le formeze deprinderi de muncă, tehnici de lucru și să prevină astfel rămînerea în urmă la învățătură a unora dintre ei. Această situație, de rămînere în urmă, sădește în sufletul elevului sentimentul de neîncredere în forțele sale, îl demobilizează, îi slăbește interesul pentru cunoaștere și muncă în general; au loc fenomene cu efecte negative privind dezvoltarea personalității și formarea ca om pentru societate.

Cum poate învățătorul să înlăture aceste fenomene dăunătoare și să orienteze dezvoltarea elevilor pe drumul succesului? — printr-o muncă continuă și sistematică de ridicare a calității procesului instructiv-educativ, realizată prin lecții; pe baza cunoașterii elevilor și stabilirii pe categorii a nivelului clasei la începutul fiecărui an școlar, chiar înainte de întocmirea planificării pe obiecte; prin acordarea ajutorului diferențiat și individual pentru elevii care ridică totuși probleme; prin aprecierea randamentului școlar — ca latură esențială a procesului de învățămînt; prin acțiunile organizate cu detașamentele de pionieri etc. Aceste cîteva aspecte din activitatea noastră cu elevii ne dau posibilitatea ca munca să fie hotărîtoare în orientarea și formarea elevilor pentru viață.

LECȚIA, CA FACTOR PRIMORDIAL în dezvoltarea multilaterală a elevului trebuie realizată cu mult discernămînt din partea noastră, a învățătorilor. Pentru fiecare lecție este absolut necesar să reflectăm asupra volumului de cunoștințe, asupra structurii acestora, asupra materialului didactic ce-l folosim, asupra conținutului muncii independente ce se efectuează în clasă și asupra temelor ce se dau pentru acasă. Noi, învățătorii, trebuie să avem o atitudine creatoare, care să se manifeste și în ceea ce privește integrarea cunoștințelor în sisteme din ce în ce mai largi. În acest scop, am folosit, cu precădere, acele metode și procedee care au favorizat, în cel mai înalt grad, participarea efectivă și conștientă a elevilor la însușirea cunoștințelor, la formarea priceperilor și a deprinderilor, metode care au solicitat procesul gîndirii și au trezit interesul și curiozitatea lor, ajutîndu-i astfel în mod sistematic, cu tact și multă răbdare, ca să-și poată forma anumite deprinderi de muncă intelectuală și practică, potrivit particularităților de vîrstă și individuale. În acest sens, de la clasa I, le-am arătat cum trebuie să învețe, cum să observe un obiect, un fenomen și cum să le analizeze în mod critic ; cum să folosească manualul pentru rezolvarea unor teme de muncă independentă, cum să folosească, în situații noi, cunoștințele însușite anterior și cum să le aplice în practică în mod creator. Aceasta înseamnă că lecțiile trebuie să cuprindă situații problematice, să aibă o structură elastică, să se desfășoare într-o formă atrăgătoare, interesantă, prin care să putem stimula curiozitatea și interesul elevilor pentru activitatea respectivă, acționînd și exprimîndu-și constatările, impresiile. În felul acesta claritatea și precizia cunoștințelor devine certă, iar activitatea desfășurată își conturează cu mai mult succes valențele sale formativ-educative.

Sarcina importantă pentru primele două clase primare este formarea, consolidarea și perfecționarea continuă a deprinderilor de citire corectă, curentă, conștientă și expresivă. Însușirea tehnicii cititului se formează numai prin participarea efectivă a elevilor la activitatea de învățare, prin efortul personal depus în mod independent cît și în cadrul orelor pentru citire corectă și conștientă a textelor. Stăpînirea unei deprinderi temeinice de a citi determină calitatea rezultatelor obținute de elevi în întregul proces al muncii de învățare. De aceea, am considerat necesar să-i obișnuim pe elevii noștri să rezolve singuri unele sarcini : să citească și să studieze textul înainte de a fi analizat în clasă, să reflecteze asupra conținutului în funcție de anumite probleme : să găsească și să noteze cuvintele și expresiile necunoscute, să caute explicațiile după puterea lor de înțelegere, să delimiteze fragmentele, să încerce să formuleze ideile principale etc. Acest gen de muncă independentă cere efort de gîndire, îi determină să citească de cîteva ori textul, să gîndească asupra conținutului, pe scurt, îi obișnuiește cu munca. Ca urmare, în timpul lecției, participarea lor este intensă, cunoștințele sînt gîndite, elaborate și însușite prin efort propriu.

O altă cerință, la fel de importantă pentru lecțiile de citire și pe care trebuie să o urmărim cu multă atenție este analiza formei, a mijloacelor literare, estetice și lingvistice, a imaginilor artistice din text. Chiar de la clasa I am insistat ca elevii să înțeleagă cuvintele și expresiile cu sensul lor adevărat, cu puterea lor de evocare, de comunicare a ideilor și a sentimentelor. Aceasta a dus la îmbogățirea și activizarea vocabularului, la perfecționarea formelor de exprimare orală și scrisă. Cuvintele și expresiile nou întîlnite le considerăm însușite în momentul în care ele au intrat în vocabularul activ al elevilor.

CE PROCEDEE SE POT FOLOSI IN ACEST SCOP ?

— prezentarea obiectului sau a acțiunii semnificative (tiptil, ghemuit, ropot, ferecat etc.) ;

— desene care să reprezinte obiectul denumit ;

— gesturi (încruntat, senin etc.) ;

— găsirea sinonimelor, a omonimelor (alarmă = neliniște, spaimă etc.) ;

— folosirea perifrazei, descompunerea noțiunii generale în noțiuni mai puțin generale ;

— generalizarea noțiunii particulare ;

— introducerea cuvintelor neînțelese de copii într-o proporție cu cuvinte cunoscute — exemplu : pentru cuvîntul „spulbera" — „vîntul spulberă zăpada, vîntul spulberă nisipul, visele s-au spulberat etc.".

Activitatea aceasta de explicare și de însușire a cuvintelor și expresiilor noi, întîlnite în texte, nu trebuie să rămînă, așa cum am arătat mai sus, în faza inițială de explicare, ci ele trebuie introduse în vocabularul lor activ, constituind material pentru teme independente. Exemplu : să alcătuiască propoziții simple și dezvoltate, să le folosească pentru descrierea unui obiect sau fenomen, a unui colț din natură, să constituie material de sprijin pentru alcătuirea unei compuneri etc. Pe baza acestor exerciții repetate și variate are loc procesul de integrare a lor în fondul lexical și de folosire în mod curent în construcții proprii de exprimare verbală și scrisă.

O altă formă de activitate, care contribuie mult la ridicarea randamentului școlar, este participarea elevilor, chiar din primele două clase, la analiza critică a lucrărilor realizate atît în ore, în etapele de activitate independentă, cît și acasă. Elevii sînt antrenați să facă observații legate de conținut, de forma de exprimare, de con-

strucția propozițiilor cu exemplificări concrete, să pună întrebări cu privire la scrierea corectă a cuvintelor cu dificultăți de limbă, ca : folosirea corectă a grupurilor de vocale, a grupurilor de litere, scrierea și explicarea ortogramelor, folosirea acordului, scrierea cu „m" înainte de b și p ; să pună întrebări legate de punctuație etc.

Întrebările de acest gen sînt formulate cam așa : — Cum ai scris cuvîntul „împodobit" ? — de ce ? — Cum ai scris cuvîntul „ne-am dus" ? — de ce ? — Cînd scriem cuvîntul „neam" fără linioară ? — Dă-mi exemplu de o propoziție ! Pentru punctuație, în cazul propoziției „Daniela, ți-ai rezolvat exercițiile la matematică ? Ce-ai pus după cuvîntul „Daniela" ? Dar la sfîrșitul propoziției ? — De ce ?

Această participare a elevilor le solicită atenția, gîndirea, interesul ; le dezvoltă simțul de sesizare a dificultăților de limbă ; le dă satisfacția de a se ști participanți direcți în elucidarea anumitor probleme de exprimare orală și scrisă și-i ajută, implicit, pe fiecare dintre ei să-și fixeze și să-și consolideze unele norme de exprimare pe bază de activitate practică.

ÎN MAJORITATEA COLECTIVELOR DE ELEVI sînt și copii care ridică probleme în ceea ce privește înțelegerea, însușirea cunoștințelor și aplicarea lor în practică. Acești elevi nu trebuie lăsați în afara clasei ; ei trebuie stimulați, încurajați prin întrebări și teme accesibile puterii lor de înțelegere, cu o gradare a dificultăților privind efortul lor intelectual. Se pune deci problema ca lecțiile, în anumite etape de desfășurare, să prindă unele aspecte de muncă diferențiată. Munca diferențiată se poate realiza prin fișe individuale de activitate independentă, cu sarcini concrete pentru nivelul fiecărei categorii de elevi. Experiența, în acest sens, ne-a confirmat eficiența acestor fișe pentru o anumită perioadă de timp în care elevul trebuie să capete încredere în puterea lui de muncă sau să-și formeze anumite deprinderi. Astfel, chiar exercițiile din manuale se pot realiza diferențiat, în funcție de nivelul grupelor de elevi. Exemplu : pentru scrierea corectă a cuvintelor cu doi de „i" sau trei de „i" (clasa a II-a), elevii mai slabi au avut sarcina să alcătuiască propoziții în care să folosească cuvintele ; nori, norii, muncitori, muncitorii, fulgi, fulgii, Republica, Republicii. Prin a ceastă temă s-a urmărit construirea corectă a propozițiilor cu integrarea cuvintelor respective. Alți elevi, cu nivelul mai ridicat, au alcătuit propoziții, în care cuvintele : băieți, părinți, ochi, fii, copii, hazlii să fie scrise cu doi de „i" sau trei de „i". Aici, sarcina s-a dublat, în sensul că trebuiau să urmărească transformarea cuvintelor respective prin adăugarea articolului și construirea corectă a propozițiilor. Pentru elevii cei mai buni din clasă cerințele au crescut — li s-a dat să alcătuiască un text în care cuvintele : pionieri, copaci, băieți, cireși, caiși, bunici, copii, geamgii — să fie scrise cu doi sau trei de „i". În acest caz, elevii trebuiau să urmărească și o înlănțuire logică a propozițiilor pentru a obține un text. Exerciții asemănătoare s-au făcut și pentru scrierea corectă a cuvintelor nu „m" înainte de „b" și „p", a cuvintelor cu „â" etc. Pentru cuvintele scrise cu „â" le-am dat să copieze dintr-un text cuvintele cu „â", să alcătuiască propoziții în care să folosească cuvintele : român, românesc, româncă, România, românește, iar celor mai buni elevi le-am cerut, ca pe baza acelorași cuvinte, să alcătuiască un text.

Ulterior, este absolut necesar ca fișele să fie alcătuite cu un conținut comun, în care dificultățile să fie eșalonate gradat. Elevii vor încerca să depună eforturi susținute pentru a realiza cît mai multe probleme sau chiar, în totalitate conținutul fișei respective.

În concluzie, această activitate independentă diferențiată nu trebuie să lipsească de la nici o lecție, indiferent de structura și caracterul ei ; exercițiile să fie variate, atît în ceea ce privește conținutul, cît și forma lor. În felul acesta reușim să dezvoltăm capacitatea elevilor de a aplica un principiu sau o regulă în cazuri cît mai diverse, spiritul de independență și creativitatea în muncă.

Un mijloc eficient de sprijinire a elevilor cu greutăți în munca de învățare este „ajutorul individual", realizat în timpul desfășurării orelor sau prin orele de meditație. Pentru aceasta, este necesar ca fiecare învățător să aibă o evidență clară cu situația fiecărui elev și ajutorul acordat să pedaleze pe greutățile pe care le întîmpină. La clasele I—II sînt copii care nu pot să scrie corect după dictare pentru că nu se pot concentra suficient sau nu stăpînesc analiza fonetică a cuvintelor. În acest caz, omit litere sau chiar cuvinte, fac greșeli de ortografie sau de punctuație — deși cunosc cum trebuie să scrie corect. Unii construiesc greșit propozițiile, se exprimă confuz, fără o legătură logică a ideilor pe care le expun. Ce putem face cu acești elevi, cum îi putem ajuta ? Îi solicităm permanent să analizeze propoziții, să împartă cuvintele mai grele în silabe, să ordoneze cuvintele în propoziții, să explice scrierea unei ortograme și să o folosească în construcții de propoziții cît mai variate, să găsească cuvintele de legătură omise dintr-o expresie, să repete o formulare frumoasă, corectă, clară a unui coleg, să repete ceea ce explică, într-un anumit moment, învățătorul, să-și noteze cuvinte și expresii deosebite întîlnite în textele din manual sau din alte cărți etc. Toate acestea arată că ochiul învățătorului trebuie să fie continuu îndreptat spre acești elevi, să fie solicitați, în special, în rezolvarea de exerciții prin care să se înlăture greșelile, confuziile pe care le fac, în mod frec-

vent, să le sporim încrederea în puterea lor de muncă prin aprecierea fiecărui progres constatat și să excludem din vocabular expresiile dure, care îi demobilizează.

Sînt convinsă că putem realiza mult în formarea elevilor noștri dacă ne iubim meseria și dacă, efortul pe care ni-l solicită, știm să-l dăruim de la suflet, pentru suflet.

„ATELIERUL DE GEOMETRIE"
Prototip didactic

Prof. FELICIA HAICA

Liceul de matematică-fizică „Gheorghe Șincai" din București se situează printre școlile în care optimizarea activității de predare-învățare se află în centrul atenției colectivului didactic. Preocupările noastre s-au orientat asupra laturilor perfecționării învățămîntului, concretizîndu-se în munca de creștere a nivelului de pregătire pedagogică și de specialitate, schimburi de experiență prin lecții deschise, consfătuiri metodice și pe teme interdisciplinare, referate, comunicări, simpozioane, mese rotunde, cercuri, seri de calcul de matematică.

Matematizarea numeroaselor sectoare ale economiei și culturii ne-a impulsionat în găsirea unor procedee mai eficiente privind desfășurarea procesului instructiv-educativ, la proiectarea și construirea unor materiale și prototipuri didactice pentru dezvoltarea bazei materiale a școlii, la amenajarea cadrului mai adecvat activității de predare-învățare.

Deoarece de trei ani funcționează la Liceul „Gheorghe Șincai" din București și clase de școală generală (de la clasa I pînă la clasa a VIII-a), ne-am considerat datori a le crea și acestor elevi posibilitatea unei munci similare cu a elevilor de la liceu, în cabinete și laboratoare.

ASTFEL, A LUAT FIINȚĂ laboratorul de matematică pentru clasele I-IV, în ideea de a li se asigura condițiile necesare muncii independente pentru investigarea problemelor prin posibilitățile lor individuale, adică de a învăța matematică prin experiență și descoperire. Noi am considerat „mediu de muncă" nu numai locul unde se lucrează, ci și uneltele și materialele, dispozitivele și metodele de lucru (individual sau în grup) corelate cu abilitatea, interesul și cu dinamica motivației în muncă. Am creat o ambianță propice, știind că din punct de vedere psihologic aceasta concură la desfășurarea optimă a proceselor de informare și activitate, la menținerea stării de interes, de bună dispoziție, de calm și siguranță.

De aceea am selectat cu atenție culorile pentru pereții laboratorului de matematică, am creat cadrul sugestiv, specific, în care am plasat mesele individuale de lucru.

Pe pereți am montat table care să permită mai multor elevi să lucreze individual și concomitent.

Am urmărit posibilitatea unei game largi de activități, organizate pe grupe sau individual, multe putînd a se desfășura după orele de clasă, în cercuri.

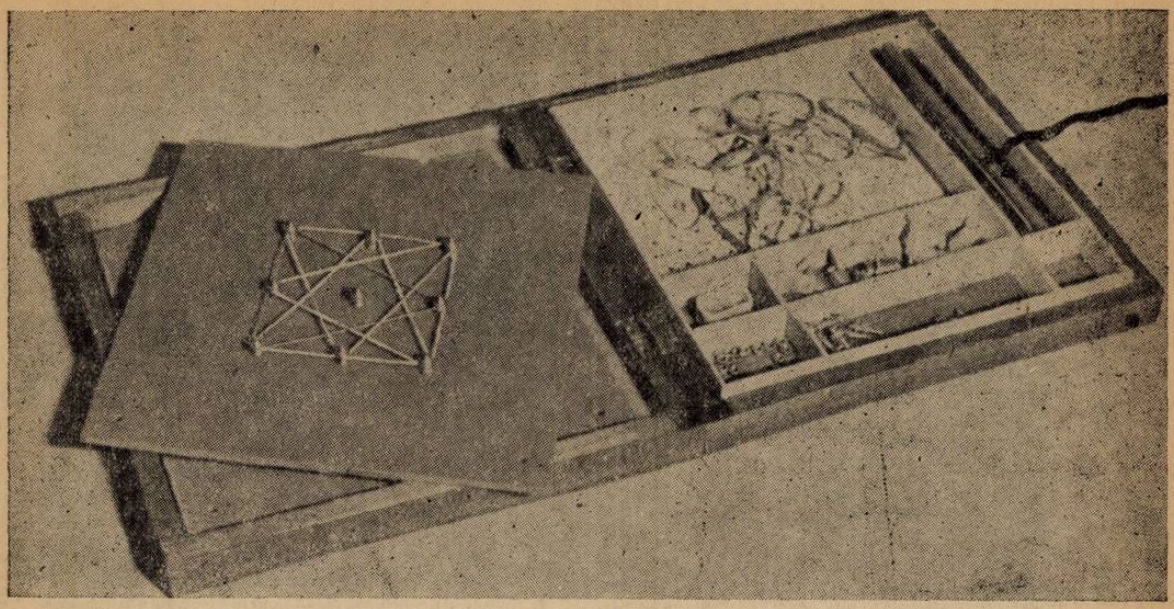
Am preconizat, pe lîngă dotările noastre clasice, să se folosească mijloace tehnice, punînd la dispoziția elevilor truse, diverse materiale care pot fi mînuite, prelucrate și care se pretează la efectuarea diferitelor determinări sau crearea unor modele.

Nu avem intenția să enumerăm inventarul de care dispune laboratorul de matematică pentru „cei mici", deoarece, fiind de dată recentă, mai are nevoie de completări, nici să descriem funcționalitatea nouă cu care am învestit unele jucării și jocuri intrate în zestrea laboratorului, pe care fabrica de jucării le-a destinat agrementului pentru copii, ne mărginim doar să prezentăm trusa didactică concepută de noi pentru clasele I—III și denumită „atelierul de geometrie". Acest atelier este format dintr-o cutie cu bazele pătrate egale. Latura pătratului este de 250 mm. Înălțimea cutiei este de 35 mm. Fiecare capac este funcțional: în cel superior se așază 3 plăci pătratice din material plastic, iar în cel inferior compartimentat anume este „depozitat" întregul inventar al atelierului.

Descrierea trusei.

În capacul superior, cum am menționat, se află trei plăci din material plastic, de culori diferite.

Acestea au mai multe orificii, la distanțe egale, formînd un „pătrat de puncte" în care se montează bolțurile. Astfel, aceste plăci substituie „tabla cu cuie" și reprezintă: prima, pătratul cu 9 puncte (găuri), a doua, pătratul cu 16 găuri și a treia placă, pătratul cu 25 de puncte (găuri).



Capacul inferior este proiectat în compartimente de diferite mărimi pentru a permite depozitarea următoarelor :

— fișa de lucru a elevului (10 bucăți) și care este copia pe hîrtie a pătratului cu puncte ;

— un caiet de dimensiuni mici, pentru unele calcule pe care elevul le are de făcut ;

— patru creioane colorate ;

— un creion negru ;

— o gumă de șters ;

— o ascuțitoare mică de creioane ;

— o șurubelniță ;

— o cheie fixă ;

— elastice circulare de diferite culori și diametre ;

— douăsprezece „picioruțe" filetate cu șurub de reglaj (cap zlug), cu capul plat ;

— cincizeci bolțuri profilate cu filet ;

— cincizeci piulițe exagonale.

Materialele folosite pentru construirea atelierului sînt deșeuri.

Montajul „atelierului“

a) Cutia se deschide astfel ca cele două capace să fie așezate în același plan orizontal.

b) În capacul necompartimentat se așază două din cele trei plăci (de exemplu, placa cu 16 puncte și cea cu 25 de puncte).

c) A treia placă (de exemplu cea cu 9 puncte) va deveni masa de lucru a elevului prin montarea în cele patru colțuri ale sale a cîte unui picioruș cu șurub de reglej (aici copilul va folosi ca unealtă șurubelnița).

d) În cele 9 găuri se vor monta bolțurile, care se vor fixa cu piulițele exagonale (la această operație copilul va folosi cheia fixă).

e) Masa astfel pregătită pentru lucru se va fixa cu picioruțele sprijinite pe plăcile așezate în capac.

f) Profilele de pe bolțuri au menirea să fixeze „cercurile elastice“ din care elevul, după imaginație sau dirijat, va construi diferite figuri geometrice și le va combina după propriile sale posibilități creatoare.

g) Fișa de lucru (care reproduce pătratul cu puncte de pe tabla de lucru) este un instrument complementar în sensul că în funcție de modul în care s-a conceput activitatea de către învățător, elevul desenează și apoi reproduce pe tabla cu cuie sau întîi construiește, modelează (pe tablă) și apoi desenează, adică reproduce modelul.

h) După terminarea activității, „atelierul“ se demontează, totul se aranjează în cutie în ordine și în compartimentele prestabilite.

Motivația pentru „atelierul de geometrie“

Cunoscînd cerințele unui învățămînt conceput pentru a face pe toate treptele sale educație prin și pentru muncă, bazat, în același timp, pe criteriul acțiunii dirijate pentru școlari (și preșcolari), ca și importanța matematicii pentru dezvoltarea intelectuală, formativă, a copiilor chiar de la vîrstele mici, am conceput această trusă să îndeplinească rolul unui „miniatelier individual“ de lucru pentru construirea unor figuri geometrice, fapt de la care a derivat și numele de „atelier de geometrie“.

În acest „atelier“ elevii învață să mînuiască unelte simple, să-și amenajeze conștient propriul loc de muncă ; își însușesc abilități manuale ; creează modele pe care apoi le desenează sau desenează modele geometrice din imaginație și apoi le reprezintă cu ajutorul cercurilor elastice pe tabla patratică ; intuiesc și învață relația de ordine (mai mic, mai mare, egal). De asemenea, se familiarizează cu forma unor figuri geometrice pe care ei le-au descoperit în prealabil, le-au potrivit în diferite forme, le-au colorat într-un anume fel ; cu alte cuvinte, elevii inventează — creează — desenează — reprezintă — învață denumirea — combină — secționează — colaborează — stabilesc relații — își însușesc un limbaj de specialitate (matematic, tehnic).

Ei sînt puși să facă totul singuri, mobilizîndu-se după ritmul personal ; elaborînd o lucrare după propia imaginație și putere creatoare. Combinînd și găsind similitudini, ei vor putea avea imaginea figurilor asemenea și a celor egale, pe care le vor putea construi și reprezenta.

Printr-o analogie simplă, cum zidarul construiește o casă din plăci prefabricate, tot așa și elevii pot obține o „construcție“ din figuri geometrice similare, fixînd și combinînd în diferite moduri cerculețe colorate de elastic pe „pionii“ tablei lor. Cerculețele de elastic îi vor ajuta, de exemplu, ca din pătrate mici și egale să construiască un pătrat mare, în care să înscrie triunghiuri, în triunghiurile mari să înscrie altele mai mici, din trapeze mici și egale, să formeze trapeze mai mari sau triunghiuri etc. Se admite așezarea figurilor în orice poziție dar nu se permite îndoirea sau ruperea lor (ca la un joc manipulativ). Avînd imaginea figurilor asemenea și a celor egale, ca și deprinderea de a le „construi“, putem afirma că și la acest nivel realizăm relații între „practică“ și „teorie“, formăm izomorfisme (între cele două feluri de obiecte : construite și desenate).

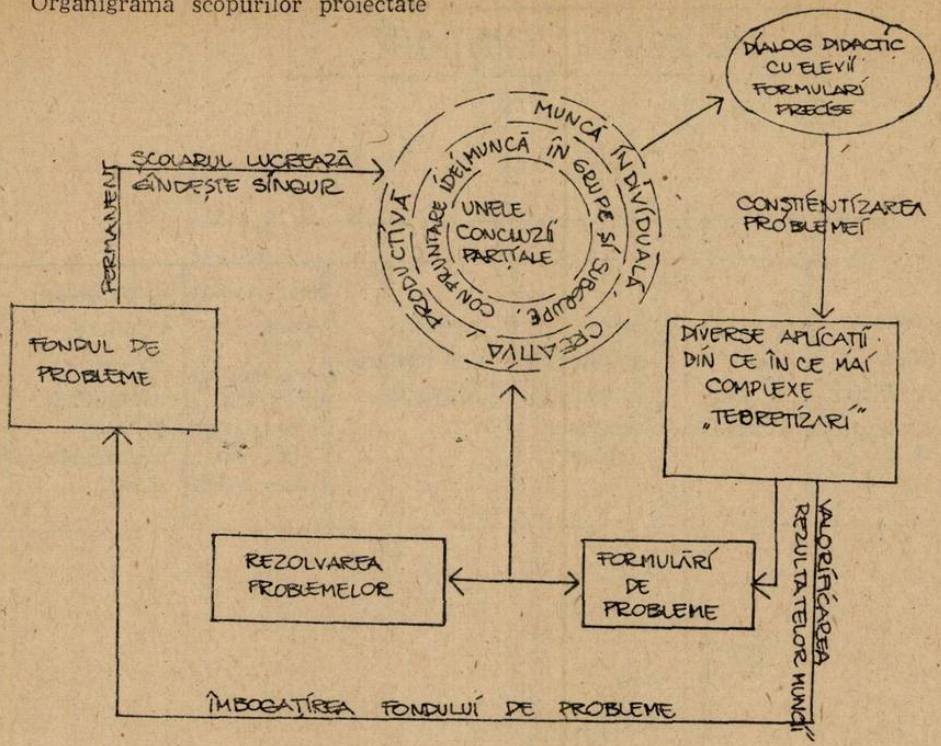
Aplicațiile sînt încercările pe care elevii le fac pentru a găsi cele mai „bune potriviri“ între ceea ce văd în jurul lor și structurile matematice interiorizate, iar activitatea concretă a lor asupra obiectelor de mînuit să fie principalul furnizor de cunoștințe matematice.

Fiind determinați ca singuri să-și monteze atelierul, să „depoziteze“ toate obiectele pe care le-au mînuit, să stea un timp mai îndelungat ocupați, să lucreze cu elementele din trusă, se va contribui, prin astfel de preocupări, la dezvoltarea spiritului de ordine și disciplină în rîndul elevilor, la însușirea plăcută a muncii manuale.

Considerăm că, prin aceste modalități, cît și prin problemele propuse spre rezolvare de către elevi, să anticipăm pregătirea lor pentru a deveni buni și harnici școlari.

AFIRMĂM CĂ PRINTR-O ACTIVITATE INTERESANTĂ, judicios concepută și organizată, „atelierul de geometrie“ va conduce și la dezvoltarea unor calități cum ar fi : perseverența, originalitatea, independența în gîndire, imaginația, efortul de concentrare asupra unui lucru, atenția, capacitatea de abstractizare, memoria, spiritul de observație, îndemînarea tehnică necesară celui care

Organigrama scopurilor proiectate



în viitor, ca om al muncii, va trebui să-şi dedice viaţa unei activităţi sociale utile. Deliberat accentuăm şi la această vîrstă, caracterul formativ al învăţămîntului, problematizat, individualizat şi independent. Orientăm mai eficient procesul didactic spre educaţia prin muncă, apropierea şi înţelegerea matematicii elementare.

Este cunoscut că în studiul matematicii este necesar să mutăm accentul de la predare, la învăţare individuală, de la lumea noastră a adulţilor la aceea a copiilor cu care lucrăm. Astfel, dăm posibilitate elevilor să înţeleagă că matematica se poate însuşi nu numai cu creion şi hîrtie, ci şi cu materiale care se mînuiesc şi ajută intuirea căilor de rezolvare.

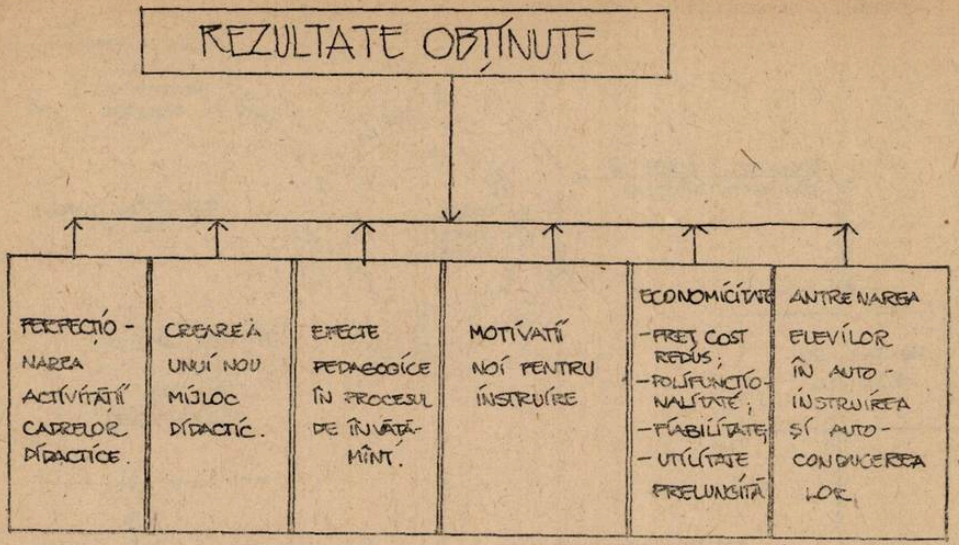
Pentru formarea acestor calităţi „Atelierul de geometrie" oferă un mediu prielnic, obligă elevul să lucreze creînd, să creeze lucrînd. Prin acestea mai asigurăm dezvoltarea mobilităţii şi productivităţii gîndirii acordîndu-i un sprijin real, concret prin ilustrarea corelaţiilor, abstracte în sine : muncă — perseverenţă -- căutare.

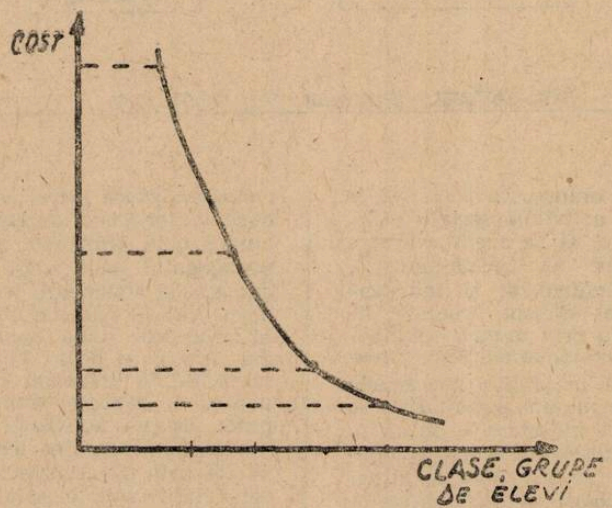
Desigur că activitatea depusă de copii pentru dobîndirea operaţiilor mentale nu se epuizează într-o acţiune exclusiv manuală, deşi manipularea de obiecte concrete este un component integrat al proceselor de gîndire (şi deci legat indestructibil de procesele mentale), dar condiţionarea reciprocă între „acţiune şi gîndire" duce la formarea operaţiunilor, chiar şi atunci cînd transpun în fapte intenţiile pedagogului (pentru că de gîndit copilul gîndeşte şi acţionează independent). Pedagogul, cadrul didactic impune elevilor săi să procedeze după tipare stabilite de el, dar intervine doar atunci cînd vede că posibilităţile copilului nu sînt suficiente pentru a răzbate singur. Astfel concepută, această activitate devine complementară în formarea unui viitor elev care să fie gata să contribuie total, cu toate capacităţile sale, la soluţionarea unor probleme, să simtă o reală plăcere în munca de investigaţie tehnico-ştiinţifică.

Cu această trusă dorim să venim în întîmpinarea îndemnului lăuntric al copilului de căutare independentă, punînd la dispoziţia lui un bogat fond de probleme, situaţii care ascund scopurile urmărite de educator şi pe care elevul să le realizeze.

Prin „teme selecţionate" declanşării activităţii şi spontaneităţii copilului contribuim la trezirea curiozităţii acestuia, la mobilizarea dispoziţiei lui interne de a se strădui să rezolve, să îndeplinească responsabil cerinţele puse în faţă ; ceea ce concură la autoperfecţionarea şi afirmarea potenţialului său creator.

Ilustrăm în continuare, rezumativ, rezultatele obţinute prin utilizarea „Atelierului de geometrie" (fig. 4).





„Atelierul de geometrie" a fost elaborat după o concepție originală, autoarea prezentîndu-l pentru prima oară la consfătuirea pe țară, pe tema laboratoarelor de matematică, ținută în orașul Victoria în anul 1978, unde a suscitat mult interes. Prototipul a fost solicitat și la expoziția organizată în Capitală, în anul 1979.

După cum se poate observa din cele relatate mai sus, la proiectarea acestei truse didactice, autoarea a urmărit pe lîngă asigurarea unei funcționalități multiple, care să servească scopurile unui învățămînt intens participativ din partea elevilor și adoptarea unor soluții tehnice simple de construcție, avînd valențe specifice activităților tehnico-productive din atelierele școlare.

Astfel, multiplicarea trusei individuale, intrînd în planul de autodotare, nu necesită cheltuieli suplimentare pentru bugetul școlii iar folosirea ei în activitățile cu elevii nu constituie o „problemă" pentru nici un colectiv didactic animat de modernizarea tehnologiei didactice.

Scopurile instructiv-educative care pot fi realizate cu acest prototip îi asigură viabilitatea, construcția solidă îi menține trăinicia, iar costul extrem de redus, o amortizare rapidă în modul de utilizare.

INSPECȚIA ȘCOLARĂ SUB SEMNUL PERFECȚIONĂRII

Conf. univ. dr. IOAN JINGA

inspector școlar general al Inspectoratului școlar al municipiului București

Noul an școlar a debutat sub auspiciile favorabile ale orientărilor date de tovarășul Nicolae Ceaușescu la cel de-al doilea Congres al consiliilor populare, precum și cu prilejul tradiționalei cuvîntări rostite la deschiderea cursurilor. În concepția secretarului general al Partidului Comunist Român, ridicarea nivelului calitativ al activității economico-sociale se corelează organic cu calitatea pregătirii forței de muncă, domeniu în care școala are un rol de primă importanță.

Pentru a răspunde acestei cerințe imperioase a vremii, școlii i-au fost create condiții dintre cele mai bune, începînd cu zestrea materială și umană și sfîrșind cu asigurarea locurilor de muncă pentru absolvenții diferitelor trepte de învățămînt. Ca urmare, personalul didactic și tineretul școlar și-au îmbunătățit necontenit activitatea și rezultatele, concretizate **printr-o pregătire teoretică și practică tot** mai strînsă, legată de cerințele producției **și cercetării, ale societății în ansamblu, precum și printr-o atitudine înaintată față** de muncă, față de normele de conviețuire **socială.**

CALITATEA PREGĂTIRII COPIILOR ȘI TINERILOR pentru viață nu este însă peste tot aceeași. În multe colective didactice rezultatele sînt modeste și uneori necorespunzătoare, ceea ce denotă că activitatea instructiv-educativă nu este condusă cu competență și responsabilitate.

Aici este locul în care, la confluența dintre cerințe și realități, **inspecția școlară trebuie să intervină spre a constata din vreme orice anomalie în funcționarea „mecanismului" de aplicare a politicii partidului și statului în domeniul învățămîntului, acționînd prompt și eficient pentru „reglarea" sistemului în care au intervenit „perturbații" interne sau externe.** Pentru că, **rolul inspecției școlare nu** este numai (sau nu este în primul rînd) acela de a constata neajunsurile existente în unitățile de învățămînt și educație, de a le consemna într-un proces-verbal, fie și **însoțite de unele „recomandări", ci de a stabili „ce" și „cum" trebuie făcut pentru îndeplinirea întocmai și la timp a obiectivelor stabilite.** Misiunea inspectorului școlar nu trebuie socotită încheiată pînă ce nu se materializează rezultatele intervenției, pînă nu se produc acele schimbări pozitive în activitatea colectivelor didactice, ale elevilor și altor factori implicați în bunul mers al școlii, pe care inspectorul le-a preconizat în timpul controlului.

Unui asemenea mod de a concepe inspecția școlară i se poate reproșa că este fantezist și că timpul nu ne permite să zăbovim într-o școală pînă la soluționarea tuturor problemelor constatate. Cei mai mulți dintre cititori vor pretinde să precizăm modalitățile concrete de acțiune practică pe teren, în condițiile în care inspectorii școlari sînt puțini, iar unități și probleme de rezolvat, numeroase.

Fără îndoială, soluția nu e simplu de indicat și cu atît mai puțin vom putea da o soluție globală, valabilă peste tot și în toate împrejurările.

Practica ne demonstrează însă că, atunci cînd e bine pregătită și organizată, efectuată de oameni competenți și cu un pronunțat simț al datoriei, inspecția școlară devine eficientă, trece de la constatare la rezolvare, dă soluții chiar și unor probleme mai „sensibile".

La Liceul industrial nr. 26 din sectorul 3, de exemplu, montarea strungurilor și altor mașini necesare instruirii practice a elevilor se amînă de la o zi la alta de către echipa de specialiști a Uzinelor „23 August", punîndu-se acest lucru pe seama obișnuitei „lipse de timp".

În aceste condiții, inspectorul școlar Șovu Gheorghe, împreună cu directorul liceului, s-a deplasat în uzină unde a prezentat cazul secretarului comitetului de partid și directorului adjunct, precum și faptul că două clase de elevi nu au unde efectua practica în producție. Pro-

blema a fost rezolvată în mai puțin de o săptămînă.

În același mod a procedat inspectorul școlar și pentru evitarea pierderii timpului de către elevii claselor a XI-a și a XII-a în orele de practică, asigurîndu-li-se lucrări conform programei școlare.

La specialitatea sa — limba și literatura română — unde a constatat că există elevi care întîmpină dificultăți de exprimare și scriere corectă, tov. Șovu a cerut profesorilor respectivi să acorde un spațiu mai mare exercițiilor practice de vorbire, scriere și de compoziție, să individualizeze procesul de instruire și să integreze organic în lecții mijloacele moderne de învățămînt. În acest scop, profesorii de la clasele cu rezultate slabe au fost îndrumați pentru schimb de experiență la colegii lor de la liceele „Gh. Șincai", „Ion Creangă", filologie-istorie nr. 1, Școala generală nr. 204 ș.a.

Asemenea exemple sînt numeroase și ele pledează pentru intensificarea eforturilor de optimizare a inspecției școlare, în condițiile luptei pentru o nouă calitate.

În cele ce urmează vom prezenta unele sugestii, izvorîte nu atît din studierea literaturii de specialitate care, în treacăt fie spus, e destul de săracă, ci dintr-o experiență acumulată în aproape două decenii de muncă în funcții de conducere a învățămîntului și educației.

1. O primă problemă care credem că merită o atenție aparte în organizarea și desfășurarea inspecției școlare se referă la faptul că trebuie **să obținem rezultate de calitate în condițiile existente de bază materială și de cadre,** condiții care nu sînt peste tot la fel dar care pot fi îmbunătățite prin efortul conjugat al conducerii școlii și al ispectorilor școlari. Pentru că, în adevăr, egalitatea șanselor presupune egalitatea condițiilor de pregătire, dar acestea nu se reduc (cum în mod eronat se consideră) doar la dotarea cu mobilier și material didactic.

Baza o constituie tot elementul uman, în care **pregătirea profesorului, pasiunea și responsabilitatea lui** dețin ponderea cea mai importantă.

Dealtfel, presupun că nu e o noutate pentru nimeni faptul că învățătorii și profesorii buni obțin rezultate bune oriunde ar funcționa, în timp ce aceia care au o pregătire de specialitate și psihopedagogică slabă, sau nu sînt preocupați de calitatea muncii lor, obțin rezultate necorespunzătoare, chiar dacă sînt încadrați la școlile dotate cu cea mai modernă tehnologie didactică.

Or, se știe cît de răspîndită este practica de a trata cu duhul blîndeții cazurile de incompetență sau delăsare ale unor cadre didactice din considerente „colegiale". Iată de ce perfecționarea inspecției școlare presupune în primul rînd **creșterea exigenței** (principiale, desigur) **față de pregătirea, activitatea și rezultatele cadrelor didactice.**

2. O altă problemă — esențială în condițiile luptei pentru calitate în toate domeniile — este aceea a **combaterii rutinei și conservatorismului, a stării de automulțumire.**

Deși, în ultimele trei decenii, învățămîntul și educația au parcurs, în întreaga lume și în țara noastră, îndeosebi, o seamă de transformări revoluționare vizînd perfecționarea lor pe multiple planuri și în toate articulațiile (obiective, conținut, structuri, forme și metode, relațiile profesor-elev, procesul de formare și perfecționare a personalului didactic etc.), în majoritatea instituțiilor școlare acest spirit modern, inovator a pătruns îngrijorător de timid, iar, acolo unde a pătruns, el n-a reușit să depășească sfera discuțiilor decît în foarte mică măsură și să se materializeze în activitatea practică a tuturor educatorilor.

Desigur, despre rezistența la schimbări a personalului didactic se vorbește de mult în cercurile de specialitate și se încearcă chiar să se justifice o asemenea stare de lucruri.

Fără a ignora această stare de inerție, ea nu poate fi însă nici fetișizată, iar rolul ispecției școlare este tocmai acela de a acționa pentru **schimbarea opticii și atitudinii educatorilor față de inovație, față de necesitatea penetrării curajoase a noului în toate formele activității instructiv-educative.**

Cu toate că nu există învățător sau profesor care să nu știe că un învățămînt modern nu se poate realiza fără a-i înarma pe elevi cu cele mai noi achiziții din știință și cultură, fără demonstrații practice, făcute în laboratoare și ateliere, în fabrici, uzine și pe șantiere, fără diferențierea și individualizarea activității de învățare, fără utilizarea pe scară largă a mijloacelor moderne de învățămînt și a metodelor de lucru active, participative, în multe școli și la multe cadre didactice continuă să fie preponderente (sau exclusive) formele și metodele de muncă tradiționale care — fără a fi minimalizate — nu mai corespund condițiilor actuale cînd procesul de pregătire și perfecționare a membrilor societății se extinde pe întreaga durată a vieții lor.

Și nu se poate spune că nu s-au organizat suficiente acțiuni de „sensibilizare", informare și familiarizare a personalului didactic cu noile concepții, cu noile tehnologii!

Numai în anul școlar precedent, la Casa corpului didactic, cu sprijinul institutelor de învățămînt superior, al societăților științifice, I.C.P.P. și B.C.P. au fost organizate numeroase acțiuni destinate cunoașterii și înțelegerii problemelor noi apărute în cadrul fiecărei discipline de învățămînt.

S-au organizat dezbateri și demonstrații practice în legătură cu organizarea și

funcționarea cabinetelor pe specialități, confecționarea cu mijloace proprii și folosirea eficientă a materialului didactic, utilizarea aparaturii moderne în lecții, organizarea unor lecții cu caracter interdisciplinar, stabilirea obiectivelor generale și specifice ale activității instructiv-educative, utilizarea metodelor active, evaluarea științifică a randamentului școlar ș.a.

Au avut loc manifestări științifice interesante, pe teme de mare actualitate, s-au întocmit și difuzat în școli bibliografii și materiale documentare, s-au tipărit culegeri de materiale, pentru popularizarea experienței pozitive. Într-un cuvînt, nu se mai poate plînge nimeni că nu știe ce are de făcut și cum trebuie să acționeze practic.

Acest mod nou de a privi rosturile școlii într-o lume în continuă schimbare și transformare determină însă și un alt mod de a concepe inspecția școlară.

Fie că se referă la activitatea desfășurată în cadrul uneia sau alteia dintre disciplinele de învățămînt sau la activitatea de conducere, **inspecția școlară trebuie să cuprindă în toate ocaziile obiective referitoare la preocuparea cadrelor didactice de conducere și predare pentru modernizarea și perfecționarea necontenită a muncii lor**, să acționeze pentru a determina nu numai un curent de opinie favorabil spiritului de inovare, ci și **rezultate practice, observabile și măsurabile.**

În momentul de față nu se mai poate accepta să se acorde unor cadre didactice, cu prilejul inspecțiilor, calificativul „foarte bine" numai pentru că își fac datoria, nu comit greșeli de conținut, iar procentul de promovare este ridicat, chiar dacă mulți dintre elevi plutesc în mediocritate. „Foarte bine" li se cuvine celor care sînt preocupați de continua perfecționare a pregătirii lor, sînt la curent cu rezultatele cercetărilor din domeniul teoriilor învățării și al tehnologiei didactice, experimentează noi forme și metode de muncă, reușesc să-i îndrume pe elevi spre obținerea unor performanțe la nivelul real al posibilităților lor fizice și intelectuale, urmăresc comportamentul acestora și după absolvirea școlii pentru ca, în raport de constatări, să-și îmbunătățească propria activitate.

Desigur, un asemenea mod de lucru presupune din partea inspectorului un înalt nivel de competență, înțelegerea superioară a misiunii sale și, de ce n-am recunoaște, și un anumit curaj — curajul de a-ți asuma riscuri, de a înfrunta o anumită mentalitate și comoditate în gîndire, curajul de a fi promotor al noului.

3. Legat de această problemă și în strînsă corelare cu ea se cere făcut mai mult și **acționat mai energic pe linia schimbului de experiență, a generalizării experienței înaintate.**

Nu se poate spune că nu se organizează schimburi de experiență, însă eficiența lor continuă să fie scăzută. Principala cauză o constituie faptul că ele nu sînt gîndite atent și pregătite temeinic. O problematică prea largă sau prea generală, numărul mare de participanți, ca și prezentarea unor experiențe neconcludente, insuficient validate de practica școlară, conduc la discuții sterile, fără posibilitatea desprinderii unor concluzii semnificative, provoacă nemulțumirea și neîncrederea oamenilor, care pleacă de la o astfel de acțiune cu sentimentul că au pierdut timpul fără folos.

Nu sînt rare situațiile cînd inspectorilor școlari le vine greu să răspundă la întrebarea „ce acțiuni și inițiative noi, ce experiență pozitivă ați reținut în acest trimestru (sau an) școlar" ?

De fapt, **inspectorul școlar trebuie să fie cel dintîi purtător al noului** pe care e dator nu numai să-l cunoască, ci să-l și asimileze organic spre a-l putea „oferi" cu toate detaliile „tehnice" în școlile pe care le inspectează.

Schimbul de experiență trebuie realizat continuu, din aproape în aproape, începînd cu colectivul de catedră, continuînd cu întregul personal didactic al unei școli, cu școlile vecine, cu cercurile pedagogice ș.a.m.d.

Inspectorul poate pretinde unor cadre didactice mai tinere, lipsite de experiență sau puțin receptive la nou, să asiste o anumită perioadă la activitatea acelor colegi care dovedesc interes pentru perfecționare și obțin rezultate foarte bune, controlînd apoi, pe parcurs, cum aplică experiența acumulată în propria lor activitate.

Tot inspectorul e acela care trebuie să facă periodic analize ale rezultatelor obținute de elevi la lucrările de control și la diferite examene, pentru a trage implicit concluzii despre calitatea muncii profesorilor și a interveni în raport de situația existentă la un moment dat.

El poate și trebuie să se implice direct în elaborarea și desfășurarea programelor de activități organizate de Casa corpului didactic, să participe la cursurile de perfecționare organizate de liceele pedagogice și de institutele de învățămînt superior, pentru a prezenta experiența experimentală și a conduce dezbateri în legătură cu modul optim de soluționare a unor probleme cu care se confruntă școlile și educatorii. Inspectorul este dator, de asemenea, să participe la activitatea unităților de învățămînt pilot, în care să se experimenteze forme și metode de muncă noi (individuale sau colective), la activitatea de cercetare, alături de cercetători și de cadrele didactice din învățămîntul de toate gradele, precum și la realizarea unor activități instructiv-educative model, prezentate prin intermediul mijloacelor de comunicare în masă sau de laboratoarele de didactică experimentală.

Și pentru că inspectorul școlar nu poate cuprinde singur multitudinea de probleme și masa mare a personalului didactic, el

trebuie să-şi **lărgească activul obştesc** şi să extindă experienţa înaintată, în primul rînd prin intermediul responsabililor de catedră, comisii metodice şi cercuri pedagogice, avînd grijă ca aceştia să fie selecţionaţi dintre cei mai buni profesori şi învăţători, constituindu-se într-un adevărat „stat major" al inspectorului şcolar.

4. Deosebit de importantă este şi activitatea pe care trebuie s-o desfăşoare inspectorul şcolar pentru a determina la toţi educatorii **schimbarea opticii în înţelegerea relaţiei profesor-elev şi a misiunii şcolii în opera de formare a tinerelor generaţii.**

Se ştie că, în urmă cu cinci ani, din indicaţia conducerii partidului şi a statului, a fost elaborat un studiu cu privire la lichidarea repetenţiei în învăţămîntul primar şi diminuarea ei în celelalte subsisteme ale învăţămîntului. De asemenea, s-a cerut şcolii ca, în condiţiile unui învăţămînt de masă, calitatea pregătirii tineretului şcolar să se realizeze la nivelul exigenţelor revoluţiei ştiinţifice şi tehnice, ale cerinţelor dezvoltării economico-sociale a ţării.

Aflaţi la momentul bilanţului, se poate spune că s-au obţinut unele progrese în aceste domenii, dar nu pe măsura aşteptărilor. Explicaţia nu rezidă nici pe departe în lipsa de efort şi de bune intenţii, ci în îndîrjirea cu care unii învăţători şi profesori promovează metode de lucru autoritare în relaţiile cu elevii şi consideră că rezultatele slabe la învăţătură, în activitatea de instruire practică şi în cea educativă, s-ar datora mai ales dezinteresului părinţilor şi indolenţei elevilor.

Prea puţini sînt aceia care au înţeles şi însuşit ideea că şcoala este, şi în condiţiile educaţiei permanente, **principalul instrument social de modelare a caracterelor, de formare a personalităţii multilateral dezvoltate şi că ei îi revine iniţiativa şi rolul conducător în relaţiile cu familia şi cu ceilalţi factori educativi.**

Nu o dată, secretarul general al partidului a subliniat că educatorii trebuie să fie tot timpul în mijlocul perşcolarilor, elevilor şi studenţilor, să le cunoască preocupările, întrebările pe care şi le pun în procesul devenirii lor, să-i ajute cu pricepere, tact şi răbdare să se pregătească pentru lecţii, pentru muncă şi pentru viaţă. Din păcate, această apropiere a „maestrului" de „discipol", aceste relaţii de conlucrare continuă între profesor şi elev se realizează cu destule dificultăţi, în timp ce unii inspectori şcolari, preferă să ocolească esenţa fenomenului, pentru că, odată adus în sfera discuţiilor, trebuie să fie depăşite multe obstacole (reale de cele mai multe ori — elevi „cu probleme", părinţi dezinteresaţi) şi indicate unele soluţii.

Or, **inspecţia şcolară nu-şi poate atinge scopul propus dacă nu dă răspuns unor asemenea probleme, dacă nu participă la dezvoltarea şi soluţionarea lor, în şcoală şi dincolo de zidurile ei, determinînd un adevărat curent de interes din partea educatorilor şi a colectivităţii umane faţă de procesul complex şi dinamic al formării personalităţii tinerelor generaţii.**

5. Esenţială pentru asigurarea eficienţei inspecţiei şcolare este şi **capacitatea de a dinamiza conducerea şcolii, stimulîndu-i iniţiativa şi creşterea spiritului de responsabilitate.**

Experienţa dovedeşte că, oricît de competenţi ar fi inspectorii şcolari şi oricît de pertinente măsurile stabilite de ei, activitatea analizată nu înregistrează salturi calitative evidente dacă echipa de conducere nu e capabilă să determine schimbările pozitive scontate în colectivul didactic.

Nu întîmplător, secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, atrăgea atenţia că, deşi există hotărîri şi măsuri bune, activitatea pentru înfăptuirea lor nu e condusă în mod corespunzător. Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, inspectoratele şcolare, organele de conducere colectivă din unităţile de învăţămînt „...trebuie să asigure aplicarea riguroasă a orientărilor şi sarcinilor puse de partid în faţa învăţămîntului, să exercite un control permanent asupra modului în care şcolile şi institutele, cadrele didactice îşi îndeplinesc sarcinile, să ajute efectiv la lichidarea lipsurilor, la perfecţionarea continuă a activităţii instructiv-educative" *.

Fără a intra în detalii, se cuvine să subliniem faptul că o inspecţie bine organizată şi desfăşurată nu se poate încheia fără ca inspectorul să se asigure de capacitatea consiliului de conducere al şcolii şi de cea a directorului de a duce la îndeplinire sarcinile stabilite cu prilejul controlului. În această ordine de idei, inspectorul (sau colectivul de inspectori) trebuie să evalueze realist competenţa cadrelor de conducere, să le ajute pe cele care au pregătirea şi aptitudinile cerute de exigenţele unei astfel de funcţii să concretizeze programele de acţiune, să repartizeze forţele de care dispun etc., propunînd înlocuirea celor care nu oferă suficiente garanţii că pot produce schimbările pozitive preconizate.

*

Desigur, sînt şi alte aspecte ale problemei în discuţie, pe care spaţiul redus al unui articol nu ne îngăduie să le abordăm şi cu atît mai puţin să le dezvoltăm.

Într-un număr anterior al „Revistei de pedagogie" (6/1980), inspecţia şcolară a fost privită din alte unghiuri de vedere şi, cu

* NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la Congresul educaţiei şi învăţămîntului, 11 februarie, 1980*, Edit. politică, Bucureşti, 1980, p. 20.

siguranță, alți tovarăși vor continua dezbaterea în legătură cu modalitățile creșterii eficienței sale.

Nu dorim să încheiem însă rîndurile de față fără a sublinia că, departe de a se reduce la cea ce se înțelege în mod obișnuit prin inspecție, **inspecția școlară are o multitudine de funcții și de modalități** (evident, susceptibile de îmbunătățiri) **care-i permit să influențeze (uneori decisiv) rezultatele obținute de conducerile școlilor și colectivelor didactice în activitatea consacrată înfăptuirii politicii partidului și statului în domeniul educației și învățămîntului.**

ACCENTUAREA CARACTERULUI PRACTIC-APLICATIV AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Prof. IOAN DÎRJAN
inspector școlar general adjunct al Inspectoratului școlar al jud. Maramureș

În lumina imperativelor înscrise în Programul Partidului Comunist Român, în documentele Congresului al XII-lea al partidului, școala este chemată să asigure instruirea și educarea tinerei generații în deplin acord cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale cunoașterii umane, în spiritul normelor eticii și echității socialiste, al dragostei și pasiunii pentru învățătură și pentru muncă.

Acționînd cu fermitate pentru aplicarea în viață a acestor imperative. Inspectoratul școlar al județului Maramureș a urmărit transpunerea în fapte a unor obiective fundamentale dintre care amintesc: ridicarea calitativă a nivelului general al învățămîntului de toate gradele, perfecționarea și modernizarea lui continuă, legarea sa tot mai strînsă, organică, cu producția și cercetarea. Înfăptuirea acestor obiective a lărgit sensibil sfera de preocupări a inspectoratului școlar și a unităților de învățămînt, a îmbogățit paleta de sarcini pentru noul an școlar. Amintim doar cîteva din direcțiile în care vom acționa pentru obținerea unei calități superioare: asigurarea cuprinderii în învățămîntul preșcolar și a pregătirii temeinice pentru școală a tuturor copiilor de 5—6 ani, și în procent de 90 la sută a celorlalți copii de vîrstă preșcolară; perfecționarea rețelei școlare în strînsă corelație cu cerințele pregătirii forței de muncă; școlarizarea în treapta I de liceu a tuturor absolvenților clasei a VIII-a și realizarea integrală a planului de școlarizare în treapta a II-a; dezvoltarea mai largă a învățămîntului liceal seral și asigurarea condițiilor care să determine creșterea rolului învățămîntului liceal și profesional; perfecționarea și modernizarea activității de predare-învățare; sporirea caracterului practic-aplicativ al învățămîntului la toate disciplinele; lichidarea completă a repetenției la clasele I—IV și diminuarea substanțială a acestui fenomen la clasele gimnaziale și liceale; îmbunătățirea activității educative și politico-ideologice. **La stabilirea acestor direcții de acțiune am avut în vedere rezultatele obținute în anul școlar trecut, condițiile de care beneficiază învățămîntul din județ, posibilitățile lui materiale și umane. În agenda de lucru a inspectoratului, preocupările și problemele pentru acest an școlar au o anume prioritate, rezultată dintr-o analiză profundă a situației concrete a învățămîntului din județ, începînd cu cel preșcolar și terminînd cu cel liceal și profesional, fiind stabilite măsuri care angajează la eforturi sporite noul birou executiv și consiliul județean al educației și învățămîntului, precum și pe toți slujitorii școlii din județ. Fără a minimaliza importanța gamei de probleme ce ne stă în atenție, vom insista în prezentul material asupra unor aspecte care vizează preocuparea inspectoratului școlar pentru** asigurarea caracterului practic-aplicativ al procesului de învățămînt.

DOCUMENTELE ACTIVITĂȚII DE CONTROL ȘI ÎNDRUMARE, desfășurată în anul școlar 1979—1980, reliefează rezultatele bune obținute în marea majoritate a unităților școlare din județ, în direcția creșterii eficienței întregului învățămînt, prin aplicarea consecventă a principiului politehnizării, prin importanța acordată problemelor referitoare la legarea organică a școlii de viață, de producție și cercetare. Activitatea desfășurată în laboratoare, cabinete, ateliere, lecțiile și activitățile practice organizate în natură, vizitele în unități economice, participarea la acțiunile de muncă patriotică, practica comasată desfășurată în întreprinderi sau pe șantiere de construc-

ții, excursiile tematice, drumețiile, activitățile politice desfășurate în cadrul organizațiilor de copii și tineret, și-au adus o contribuție însemnată la lărgirea orizontului de cunoaștere al elevilor, la realizarea legăturii organice dintre cunoștințele teoretice și practica social-utilă, la orientarea mai fermă a învățămîntului spre practica umană, spre experiment și acțiune. Experiența cîștigată de o serie de școli din județ, dintre care amintim : Liceul de matematică-fizică „Gh. Șincai", Liceul industrial nr. 1, Liceul de matematică-fizică nr. 1, Școala nr. 12 din Baia Mare, Școala nr. 8 din Borșa, Școala din Ariniș, demonstrează că, pe baza organizării judicioase a procesului de învățămînt, poate fi asigurat în mod real caracterul aplicativ al cunoștințelor la toate obiectele, poate fi evidențiată în mod pregnant operaționalitatea lor, elevul devenind participant activ în activitatea de predare-învățare, asumîndu-și responsabilități pentru autoeducație, iar relația cadru didactic-elevi transformîndu-se într-o relație de cooperare permanentă.

Pornind de la faptul că accentuarea caracterului practic-aplicativ al predării obiectelor de învățămînt este o necesitate stringentă, **inspectoratul școlar și-a propus să sprijine și să îndrume unitățile de învățămînt, prin acțiuni care să faciliteze legarea organică a școlii de viață, de producție de cercetarea științifică.** Printre măsurile preconizate amintim : dotarea tuturor școlilor și liceelor cu materialele necesare în conformitate cu normativele în vigoare, potrivit planului și graficului de dotare întocmit în acest sens ; amenajarea în fiecare școală a cîte unui laborator multifuncțional sau în funcție de mărimea școlii, laboratoare separate pentru fizică, chimie, biologie ; continuarea acțiunii de înființare a cabinetelor de matematică și de modernizare continuă a celor existente ; sporirea numărului de săli-cabinet pentru predarea la clasele I—IV ; asigurarea locului de muncă pentru fiecare elev în cadrul practicii în atelierele școlare sau în unitățile economice ; amenajarea și cultivarea terenurilor de care dispun școlile ; încadrarea la disciplinele tehnico-practice a unui personal calificat și cu pasiune și chemare pentru munca educativă ; asigurarea condițiilor ca practica comasată a elevilor din licee să se desfășoare în profilul în care se pregătesc elevii și optimizarea modalităților de practică comasată ; elaborarea planului de măsuri privind formele specifice de realizare a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția ; instruirea cadrelor didactice de toate specialitățile în direcția folosirii și integrării mijloacelor de învățămînt în activitatea didactică.

EXISTENȚA UNUI CADRU ORGANIZATORIC adecvat în care să se desfășoare activitatea instructiv-educativă la fiecare obiect de învățămînt a determinat, fără îndoială, cîștigarea unui plus de eficiență în cadrul fiecărei lecții sau activități desfășurate cu elevii, a accentuat caracterul aplicativ al instruirii, a înlesnit valorificarea resurselor formative ale procesului de învățămînt.

In organizarea muncii elevilor s-a avut tot mai mult în vedere nu numai formarea deprinderilor practice, ci și activitatea gîndirii acestora pentru găsirea unor soluții cît mai ingenioase de îmbunătățire a procesului de producție. Elevii au participat nemijlocit la întregul proces al muncii sub diversele ei forme : planificare, organizare, aprovizionare etc.

Stimularea interesului elevilor pentru cunoașterea și creația științifică și tehnică a fost urmărită cu multă atenție de către toate categoriile de cadre didactice, pentru a asigura nu numai o temeinică și multilaterală pregătire teoretică și practică, ci o mare capacitate de a gîndi și de a acționa creator și operativ în situații foarte diverse. Expoziția județeană organizată la sfîrșitul anului școlar 1979—1980, care a întrunit peste 8000 de exponate a căror valoare de inventar a depășit 7 milioane lei, a confirmat nivelul bun al activităților desfășurate de elevii din județ.

Desigur că toate acestea nu pot fi posibile fără cadre didactice temeinic pregătite în specialitate, cu pasiune pentru misiunea nobilă de educator, cu dorința fierbinte de a realiza instruirea și educarea elevilor la nivelul parametrilor proiectați în programele școlare, al obiectivelor urmărite de procesul de învățămînt. De aceea, în atenția noastră a stat și va sta perfecționarea continuă a muncii cu cadrele didactice, studierea sistematică a întregii activități ce o desfășoară, evaluarea obiectivă a rezultatelor obținute, îndrumarea permanentă și competentă a fiecărei unități școlare din județ. În acest scop, **inspectoratul școlar a elaborat și editat „Fișa de asistență" și „Fișa de evaluare" care conțin o gamă cuprinzătoare de probleme și care pretind o pregătire temeinică de specialitate, metodico-pedagogică și politico-ideologică a celui pus în situația de a le completa.**

Pe baza faptelor, a datelor culese, a cunoașterii situațiilor concrete, **punem un deosebit accent pe valorificarea și popularizarea experienței pozitive, a rezultatelor bune obținute de cadrele didactice la toate obiectele de învățămînt.** Organizăm schimburi de experiență la toate disciplinele și ciclurile, cu lecții demonstrative, împărtășirea experienței proprii a unor cadre didactice, dezbateri, stabilirea de măsuri care, aplicate în practică, să stimuleze dorința de valorificare a experienței, activitatea creatoare cu repercusiuni pozitive în integrarea complexă și profundă a studiului cu activitatea practică.

AM AVUT ÎN VEDERE PERFECȚIONAREA CONTINUĂ a personalului de conducere, pregătirea temeinică a directorilor, cu prioritate a celor

noi numiți în funcții, pentru a descifra mai ușor tainele artei conducerii științifice, prin instruiri periodice, analize, asistențe la lecții împreună cu inspectori școlari, schimburi de experiență, cercuri pedagogice ale directorilor, dezbateri și mese rotunde pe teme de conducere științifică, de planificare, organizare și desfășurare a muncii în școală, de evaluare a muncii cadrelor didactice și elevilor. Vedem, deci, extinderea caracterului practic-aplicativ în toate sferele învățămîntului, inclusiv în cea a conducerii, controlului și îndrumării. Pornim de la considerentul că **între cunoașterea teoretică și aplicarea practică trebuie să existe o unitate,** după cum unitate trebuie să existe între gîndire, vorbă și faptă. Ne-am fixat ca obiectiv de bază al activității de control și îndrumare urmărirea modului cum se realizează relația între cunoaștere teoretică și aplicare în practică a cunoștințelor, la toate nivelurile : inspector școlar, director, cadru didactic, elev. Avem în vedere faptul că orice lucrător din învățămînt trebuie să găsească căi și soluții prin care obiectul ce-l predă să devină cu adevărat un cîmp vast de aplicații, să trezească interesul și curiozitatea elevilor, să le stimuleze permanent efortul personal, spiritul creator, imaginația, memoria, să le dezvolte gîndirea productivă. Urmărim ca, prin folosirea metodelor moderne de predare-învățare, să se asigure posibilități mai mari decît pînă acum pentru formarea în toate unitățile de învățămînt a unui stil rațional de muncă, pentru dobîndirea unor tehnici și instrumente de muncă la toți elevii, care să le permită rezolvarea diferitelor probleme pe care le ridică viața.

Dacă în cadrul disciplinelor fundamentale — matematica, fizica, chimia, biologia —, preocuparea pentru realizarea legăturii între cunoștințele teoretice și practice este evidentă, nu același lucru se poate afirma despre celelalte obiecte din planul de învățămînt. De aceea, inspectoratul școlar și-a propus să aibă în atenție în acest an școlar, alături de disciplinele fundamentale, și preocuparea cadrelor didactice privind aplicabilitatea cunoștințelor la celelalte discipline de învățămînt și modalitățile prin care se realizează. În acest sens : **se vor intensifica asistențele la clasă la toate obiectele de învățămînt ; prin graficul de control se va asigura o distribuire corectă** (în funcție de diferiți factori și criterii), **a unităților de învățămînt pentru îndrumare și control ; vor fi elaborate și se vor da chestionare tuturor cadrelor didactice, pe probleme, privind caracterul practic-aplicativ al învățămîntului ; va fi testat nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi al tuturor elevilor, prin grija conducerilor de școli și a inspectoratului școlar ; la începutul cursului de perfecționare vor fi testați toți cei cuprinși la cursuri.**

Prin măsurile preconizate pentru acest an școlar pentru ridicarea nivelului calitativ al învățămîntului, toate cadrele didactice vor fi determinate să caute și să găsească, în interiorul procesului de învățămînt, al fiecărei discipline școlare, posibilitățile specifice de îmbinare a activităților teoretice cu cele practice.

(Urmare din pag. 38)

riei, simbolistica populară, particularitățile specifice ale culturii orale, populare.

Sesizînd și interpretînd pertinent mijloacele specifice de reflectare artistică, modalitatea fabuloasă a basmului, substraturile adînci ale „pedagogiei" populare, Al. Andrei dă o replică acelor cercetări care abordau problematica genului de pe o poziție „extrinsecă", considerîndu-l ca un simplu amuzament în afara unor deziderate majore, golindu-l de substanța și valorile „intrinsece", implicite, ale acestei creații populare.

Modul în care autorul și-a structurat studiul demonstrează o concepție menită a pune în evidență — într-un tot unitar, de interconexiuni și interacțiuni — laturile calitative, valorice, ale psihologiei și comportamentelor ce caracterizează umanitatea în ceea ce ea are mai bun, mai caracteristic : cultul muncii, dezavuarea nedreptății, iubirea de părinți, într-ajutorarea, relația om-natură, Făt-Frumos — prototip și sinteză a virtuților omenești ș.a.

Îndrumările metodice și analizele literare comparative propuse de autor se constituie în îndrumări prețioase pentru orientarea lecturii și a interpretării unora din cele mai frumoase basme românești, între care unele au fost recreate de mari scriitori ca : Eminescu, Coșbuc, Alecsandri, Creangă, Caragiale, Goga, Sadoveanu ș.a.

Folosind surse bibliografice importante, lucrări prestigioase, cartea valorifică experiența și sugestiile cercetărilor anterioare, adăugîndu-le propria experiență și viziune, dintr-o perspectivă nouă, contemporană, dintr-un unghi propriu de receptare. După cum însuși autorul mărturisește, „analizele urmăresc să demonstreze vitalitatea literaturii populare, influența ei masivă asupra literaturii culte, iar, pe de altă parte, să valorifice, în procesul predării literaturii, una dintre speciile literaturii populare deosebit de răspîndite : basmul fantastic popular". Exemplificările, în cadrul analizelor efectuate, au în vedere folosirea unor metode moderne în clasă cum sînt : învățarea prin descoperire, problematizarea, brainstormingul.

Autorul studiului consacră mai multe capitole prezentării posibilităților de evaluare a basmului în procesul predării literaturii în școala generală și liceu, un spațiu distinct ocupîndu-l îndrumările metodice și *analizele literare comparative.*

Simbioza real-fantastic, caracteristică a basmului, relevată în studiul de față, probează faptul unei raportări, confruntări permanente cu universul palpabil, imediat, racordarea anteică la pămîntul fără care nu este posibilă nici o afirmare valorică a individului. Basmul românesc, cum remarca Blaga (în „Trilogia culturii"), se particularizează prin acel „orizont spiritual specific" atît de caracteristic în ansamblul marilor creații ale popoarelor.

Cartea prof. Al. Andrei constituie un prețios îndrumar, atît sub raport științific, cît și din perspectiva predării în clasă a basmului, sub relevanța înaltelor sale virtuți etice.

I. MIHUȚ

UN VALOROS CURS DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

Într-o atmosferă de emulație intelectuală și spirit științific, sub egida Ministerului Educației și Învățământului și a Uniunii sindicatelor din învățământ, știință și cultură, cu sprijinul organelor de partid și al Inspectoratului școlar din județul Alba, s-a desfășurat între 1—4 septembrie 1980 *cursul central de tehnologii didactice moderne la disciplinele fundamentale*, sub directa organizare a Oficiului central de mijloace de învățămînt și a Institutului de cercetări pedagogice și psihologice.

Înscriindu-se într-o amplă acțiune inițiată și desfășurată de conducerea M.E.I. pe linia perfecționării cadrelor didactice, în vederea creșterii eficienței procesului instructiv-educativ și valorificării superioare a investițiilor din învățămînt, cursul care a avut loc în două licee de prestigiu din Alba-Iulia, Liceul militar și Liceul „Horia, Cloșca și Crișan" a întrunit aproape 300 de participanți, din toate județele țării — inspectori școlari, profesori de matematică, fizică, chimie, biologie, directori ai Casei corpului didactic, președinți ai comisiilor județene de sindicat din învățămînt.

Avînd un caracter laborios și eficient, cursul a demonstrat că obiectivele pedagogice specifice epocii noastre cer o diversitate de forme, metode și mijloace de învățămînt ; el a arătat practic modalități de corelație a obiectivelor pedagogice aie disciplinelor fundamentale și mijloacele de învățămînt, unitatea dintre concepția de realizare și metodologia de utilizare, necesitatea formării capacității de investigare experimentală la elevi, a tehnicilor de elaborare a probelor de evaluare ș.a.

Caracterul metodologic modern al expunerilor — dezbateri și cel practic-aplicativ al activităților de proiectare, de elaborare a unor modele de integrare a experimentului în lecție la cele patru specialități, de utilizare intensivă a mijloacelor audiovizuale în lecții ș.a., vizitele de lucru și schimburile de experiență organizate în unele unități școlare din județ, unități ce au acumulat o bogată și semnificativă experiență în acest domeniu cît și-n acțiunea de autodotare, au venit să concretizeze și să ilustreze unitatea dialectică între obiectivele pedagogice, metode și mijloace de învățămînt.

În amplul său cuvînt, rostit la încheierea acestui curs, tovarășa prof. univ. dr. ANETA SPORNIC, ministrul educației și învățămîntului s-a referit pe larg la importanța, necesitatea și *directivele fundamentale de folosire* și integrare a mijloacelor de învățămînt în cadrul procesului instructiv-educativ. Pornind de la concepția clară a partidului nostru, în legătură cu sarcinile ce stau în fața școlii românești, domnia sa a arătat că *pentru a satisface necesarul de forță de muncă al economiei naționale s-a trecut la reorganizarea instituțiilor de învățămînt, reorientarea lor în raport cu nevoile dezvoltării economice* ; a subliniat că *sarcina învățămîntului nu este numai de a da numărul de cadre necesare economiei, ci de a forma un personal muncitor bine pregătit, care să corespundă exigențelor actuale și viitoare. Această sarcină poate fi îndeplinită numai adecvînd întreaga metodologie didactică — concepție, mijloace, metode și forme de acțiune didactică, noilor obiective pedagogice.*

Definite drept componente ale procesului de învățămînt la care recurg atît profesorul, cît și elevul, mijloacele de învățămînt, prin potențialul lor cognitiv, experimental și operațional sînt chemate în primul rînd *să faciliteze elevilor însușirea unui volum cît mai mare de cunoștințe, care impune printre altele, și funcționarea fără întrerupere a laboratoarelor, cabinetelor, atelierelor ; directorii de școli și licee vor întocmi orarul în raport cu gradul de funcționalitate al acestora.* Un accent deosebit trebuie pus pe *folosirea mijloacelor de învățămînt, mai ales audio-vizuale, în învățămîntul seral, a cărui pondere va crește în anii următori.*

Sistemul de autofinanțare, la care se va trece treptat începînd din 1981, va trebui să ducă la stimularea inițiativei cadrelor didactice atît în ceea ce privește buna organizare a practicii productive, cît și în general a unei cît mai bune gestionări a dotării din învățămînt. Astfel, *veniturile obținute prin producția netă, ce valorifică munca elevilor și a cadrelor didactice, vor da posibilitatea de autofinanțare, de autodotare. Se va institui un sistem de premiere a cadrelor didactice și de stimulare pentru elevi. Se vor crea cu sprijinul inspectoratelor gospodării anexe, pe lîngă școli și licee cu cantină.*

În cuvîntarea sa, ministrul educației și învățămîntului a accentuat *rolul și specificitatea caselor corpului didactic, a căror prezență trebuie să se facă simțită pregnant prin acțiuni proprii, specifice, legate de procesul instructiv-educativ. Totodată, acestora le revine sarcina de a organiza la nivel județean, chiar în cursul acestui an școlar, cursul de perfecționare în domeniul folosirii mijloacelor de învățămînt cu cadrele didactice ce predau disciplinele fundamentale, punîndu-se accentul pe caracterul formativ al procesului de învățămînt, pe atitudinea creativă a cadrelor didactice față de actul instructiv-educativ, condiție sine qua non a unei școli moderne.*

Cursul central de tehnologie didactică prin problemele ridicate, prin dezbaterile care au avut loc în cadrul activităților pe secții, prin concluziile sale a constituit o modalitate eficientă și de mare valoare formativă pentru slujitorii școlii românești.

MAGDALENA VASILESCU

(Urmare din pag. 26)

unilateralizarea tensiunii umane în lupta armată ; strategia și tactica descurajării : călirea antientropică ; constelările în lanț ; existentul în luptă ; dezvoltarea în spirală a personalității. Am scris „incidențe critice" deoarece — în spirit novator dialectic — C. Atanasiu vede faptul educativ specific ostășesc în profunzimile interiorității sale, în obținerea progresului și împlinirii ființei umane prin depășirea continuă a contradicțiilor, prin structuri — destructuri — restructurări ce conferă personalității capacitate mereu sporită de adoptare și promovare a noului, de încorporare a mișcării și integrare creatoare în situația de luptă, și, în genere, în societate.

Scrisă cu claritate și deosebită vioiciune, într-un stil ce înfrățește rigoarea științei cu intuițiile și strălucirea eseului, cartea lui C. Atanasiu este citită cu interes și folos de tineri și adulți, de ostași și cadre militare, de toate categoriile de educatori.

Prof. dr. Emilian DIMITRIU

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Structura şi măsurarea inteligenţei*

A trecut numai aproximativ un deceniu de la apariţia unor lucrări fundamentale asupra inteligenţei [1], dar numeroasele cercetări întreprinse în această perioadă au aprofundat sau au adus atîtea corective imaginii complexe şi mereu controversate a acestui domeniu şi a implicaţiilor pentru alte domenii, în special în acela al educaţiei, încît era deja resimţită necesitatea unei încercări de cuprindere şi de analiză obiectivă a datelor existente, analiză întreprinsă de un cunoscător de excepţie al acestei probleme. Această misiune şi-a asumat-o Hans J. Eysenck, specialist de renume, cunoscut prin lucrări de referinţă privind personalitatea şi inteligenţa [2].

Fiecare din cele zece capitole ale lucrării structurează problematica unui subdomeniu, realizînd atît o succintă evoluţie istorică a ideilor, cît şi imaginea „la zi" prin integrarea ultimelor cercetări relevante.

După cum era de aşteptat, primele două capitole se ocupă de conceptul de inteligenţă (I) şi de raporturile dintre inteligenţa generală şi aptitudinile speciale (II). În analiza acestor raporturi sînt comentate o serie de date noi, oferite de studiile întreprinse de Shucard . Horn (1973), Street et al. (1976), Eysenck (1973), Bashi (1977), a căror luare în evidenţă permite o discriminare mai fină a elementelor în discuţie.

Următoarele două capitole, III şi IV, abordează posibilitatea şi tehnicile de măsurare a inteligenţei, autorul însumînd şi aici datele cercetărilor experimentale şi ajungînd la generalizări obiective. Astfel, referindu-se la variabila sex — ca să luăm un singur exemplu — se arată că în ceea ce priveşte abilitatea mintală generală (factorul g) nu există diferenţe semnificative (dar la bărbaţi se constată o deviaţie standard mai mare a CI); în acelaşi timp, în ceea ce priveşte factorii specifici, bărbaţii excelează în orientarea vizual-spaţială, iar femeile în fluenţa verbală; fetele învaţă să vorbească mai devreme, să articuleze mai bine şi îşi însuşesc un vocabular mai larg decît băieţii; ele scriu mai bine şi mai gramatical. Adăugînd şi alte elemente în discuţie, autorul conchide că datele ştiinţei în acest domeniu nu pot susţine vechea teză a inegalităţii dintre sexe.

Următoarele trei capitole sînt dedicate unora dintre cele mai controversate probleme şi anume raporturile dintre inteligenţă şi ereditate (V), inteligenţă şi mediul ambiant (VI) şi statutului socio-economic (VII). Întrucît complexitatea problemelor şi diversitatea poziţiilor supuse analizei nu permit redarea lor nealterată în cadrul prezentării de faţă, nu ne rămîne decît să subliniem structura clară a demersului expozitiv, precum şi relevanţa datelor din cercetările mai vechi cît şi de dată recentă (Jencks, 1972; Jinks şi Fulker, 1970; Roubertuox şi Carlier, 1977; Vandenberg, 1972; Taubman, 1976; Loehlin şi Nichols, 1976; Davis et al. 1977; Reutter şi Madge, 1976; Majoribanks, 1977: Scarr-Salapatek şi Weinberg, 1977; Waller, 1971; Fulker, 1978 ş.a.).

Un interes deosebit prezintă analiza în cap V a cunoscutelor modele ale structurii intelectului, elaborate de J. P. Guilford (1967) şi Eysenck (1953). Interesul este cu atît mai mare cu cît criticile la adresa modelului lui Guilford — atît în ceea ce priveşte unele poziţii de principiu, cît şi în ceea ce priveşte tehnicile propriu-zise — pot reprezenta, prin ele însele, un important subiect de studiu pentru cercetători.

Modelul genetic al lui J. Piaget, precum şi cel al lui A. R. Jensen (1970) constituie obiectul capitolului IX. Teoria binivelară formulată de Jensen este prezentată cu implicaţiile sale în organizarea procesului de instruire şi cu siguranţă că îi va interesa în mod deosebit pe pedagogi, întrucît cel puţin la prima vedere, pare mai accesibilă traducerii în practica şcolară decît teoria stadială elaborată de J. Piaget.

Un succint epilog însumează concluziile majore; le reluăm ca atare.

1. Performanţa intelectuală, cognitivă, poate fi descrisă obiectiv în termenul unor concepte ca abilităţi, inteligenţă etc.
2. Este posibilă măsurarea experimentală a acestor concepte prin folosirea unor teste, probleme şi întrebări, precum şi indirect, prin măsurări psihofiziologice.
3. Intercorelaţiile dintre diferitele tipuri specifice de teste permit conturarea anumitor factori primari sau de grup.
4. Abilităţile primare se corelează pentru a forma concepte de ordin superior ca inteligenţă fluidă şi inteligenţă cristalizată.
5. Conceptele de ordin superior cum ar fi „inteligenţa", se cristalizează pe anumite structuri fiziologice, ca cele care generează diferenţele individuale în potenţialul evocat.
6. Dintre principalii factori primari demonstraţi experimental fac parte abilitatea verbală, abilitatea numerică, memoria, abilitatea perceptuală, gîndirea divergentă, raţionamentul, abilitatea vizual-spaţială.
7. Coeficientul de inteligenţă (CI) măsurat prin teste standardizate poate fi considerat ca produs a trei principali factori independenţi: viteză, persistenţă şi mecanism de sesizare a erorilor.
8. Inteligenţa măsurată prin teste CI reflectă o importantă bază genetică.
9. Inteligenţa măsurată prin teste CI este pregnant afectată de factori ambientali.
10. Factorii genetici ai inteligenţei sînt activi dar cu o semnificativă contribuţie a „asortării" şi a dominaţiei.
11. Abilităţile primare (cînd se face abstracţie de inteligenţa generală) pun, de asemenea, în evidenţă o anumită determinare genetică.
12. Inteligenţa măsurată prin teste CI este afectată de activităţile sociale.
13. Elementele enumerate mai sus conduc la definirea inteligenţei generale ca abilitate mintală generală, moştenită; testele CI măsoară această abilitate numai cu un anumit grad de acurateţe, fiind influenţate de factori ambientali.
14. Paradigma conturată este pe de-a-ntregul cantitativă şi ştiinţifică.
15. Conceptele folosite în această lucrare sînt invenţii umane, ca orice concept ştiinţific; ele reprezintă abstracţiuni despre care nu se poate spune că există sau nu. Conceptele sînt utile sau lipsite de utilitate; ele nu pot fi adevărate sau false şi numai prin acest criteriu pot fi judecate teoriile discutate în această lucrare.

Volumul se încheie cu trei anexe şi o bibliografie reprezentativă (pe capitole). Constituind, în ansamblul său, atît o *sinteză a cercetărilor, cît şi o introducere* în studiul problemelor inteligenţei, lucrarea semnată de Hans J. Eysenck se înscrie ca o remarcabilă realizare în literatura domeniului. Traducerea ei pentru cititorul român ar reprezenta un veritabil act de cultură, găsindu-şi un loc binemeritat în prestigioasa colecţie „Pedagogia secolului XX".

Dr. Eugen NOVEANU

---

* HANS J. EYSENCK, *The Structure and Measurement of Intelligence*. With Contributions by David W. Fulker, Springer-Verlag, Berlin — Heidelberg — New York, 1979, 253, p.

[1] R. B. CATTEL, *Abilities, Their Structure, Gronth and Action*, Boston, 1971; MATERAZZO, J. D., *Wechsler's Meassurement and Appraisal of Adult Intelligence*, ed. a V-a Baltimore, 1972; H. Y., BUTCHER *Human Intelligence: Its Nature and Assessment*, Londra, 1968.

[2] H. Y., EYSENCK, *Uses and Abusses of Psyshology*, Londra, 1963; Idem, *The Biological Basis of Personality*, Springfield, 1967; Idem, *The Structure of Human Pernosality*, Londra, Ed. a 3-a, 1970; Idem, *The Measurement of Intelligence* Lancaster, 1972.

Sommaire|Contents|Содержание nr. 10/1980

G. D. Spînoiu: The continnous adaptation of education to the conditions of technical-scientific revolution an the requirements of the national economy • **A. Stănescu:** The relationship between technical subjects and the workshop activity • **Al. Bîrsescu:** The quality of youth training for work and life • **I. Petrescu:** School plot — a means of integrating education with research and production • **M. Pascu:** Modern technologies of training the prospective agricultural workersk • **Al. P. Mihăeşti:** The internal logic of science and the logic of the subject matters • **T. Miresсu, V. Miresсu:** Experimenting interdisciplinary strategies in gymnasium • **D. Rimer:** Using graph theory in the methodology research • **M. Voicu, G. Anghel:** Defining some concepts of Physics with integrating possibilities • **E. Şebe:** Assuring density and essentiality in presenting school information • **C. Costin, V. Atanasiu, S. Fătu:** Stimulating scientific interest and the growth of school achievement in Chemistry • **O. Clătici:** The creative character of the politics of the Romanian Communist Party of building socailism, of applying the universally valuable truths of the revolutionary theory to the condition of our country • **M. Bunescu:** Scoring school success by knowing troubling factors and their supression • **M. Veber:** Pedagogical actions for preventing school drawback, ways of stopping school failure • **E. Haica:** Geometry workshop (teaching prototype) • **I. Jinga:** School inspection under the sign of improvement • **I. Dîrjan:** Stressing the applying character of education.

G. D. Spînoiu: L'adaptabilité constante de l'enseignement aux conditions de la révolution scientifique technologique et aux exigences de l'économie nationale • **A. Stănescu:** Relation entre les disciplines techniques et les activités d'atelier • **A. Bîrsescu:** Qualité de la formation des jeunes pour le travail et la vie • **I. Petrescu:** Le lot scolaire-moyen d'intégration de l'enseignement avec la recherche et la production • **M. Pascu:** Technologies modernes concernat la formation des futurs ouvriers agricoles • **Al. P. Mihăeşti:** Logique intérieure des sciences et logique des disciplines d'enseignement • **T. Miresсu, V. Miresсu:** Expérimentation de certaines stratégies interdisciplinaires au gymnase • **D. Rimer:** Utilisation de la théorie des graphes dans les recherche de méthodologie • **M. Voicu, G. Anghel:** La définition en système de certaines notions de physique présentant des posibilités intégratives • **E. Şebe:** Comment assurer la densité et le contenu essentiel dans la présentation de l'information scolaire • **C. Costin, V. Atanasiu, G. Fătu:** Stimulation de l'intérêt scientifique et accroissement du rendement scolaire dans l'étude de la chimie • **O. Clătici:** Le caractére créateur de la politique du Parti Communiste Roumain d'édification du socialisme et l'aplication, aux conditions de notre pays, des vérités universellement valables concernant la théorie révolutionnaire • **M. Bunescu:** L'obtention du succès scolaire grâce à la connaissance des facteurs perturbateurs et à leur élimination • **M. Veber:** Actions pédagogiques destinées à prévenir le retardement scolaire; modalités d'écarter l'échec scolaire • **Fl. Haica:** L'atelier de géométrie (prototype didactique) • **I. Jinga:** L'inspection scolaire sous le signe du perfectionnement • **I. Dîrjan:** Accentuation du caractère pratique applicatif de l'enseignement.

Г. Д. СПЫНОЮ, Приспособление образования к условиям технико-научной революции и требования национальной экономии • **А. СТЭНЕСКУ** Отношение между техническими предметами и деятельностями в мастерской • **А. БЫРСЕСКУ,** Качество подготовки молодежи для труда и жизни • **И. ПЕТРЕСКУ,** Школьный участок — способ интеграции образования с исследованием и производством • **М. ПАСКУ,** Современные технологии формирования будущих работников в сельскомхозяйстве • **А. ПОПЕСКУ-МИХЭЕШТЬ,** Внутренная логика наук и логика учебных предметов • **Т. МИРЕСКУ, В. МИРЕСКУ,** Экспериментирование некоторых междисциплинных стратегий в образовании • **Д. РИМЕР,** Использование теории графов в методических исследованиях • **М. ВОЙКУ, Г. АНГЕЛ,** Определение в системе некоторых понятий физики с интегративными возможностями • **Е. ШЕБЕ,** Обеспечение плотности и существенности в представлении школьных информаций • **К. КОСТИН, В. АТАНАСИУ, С. ФЭТУ,** Стимуляция научного интереса и рост школьной производительности на химии • **О. КЛЭТИЧ,** Творческий характер политики Р.К.П. строительства социализма, применения всеобщих истин революционной теории к условиям нашей страны • **М. БУНЕСКУ,** Получение школьного успеха через познание нарушающих факторов и их удаление • **М. ВЕБЕР,** Педагогические действия для предупреждения отсталости в учебе, способы удаления школьной неуспеваемости • **Ф. ХАЙКА,** Мастерская геометрии • **И. ЖИНГА,** Школьная инспекция под знаком усовершенствования • **И. ДЫРЖАН,** Ударение на практико-применительный характер образования • **КНИГИ-ПДЕИ**

Lei 5

I 4138.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL, PROFESIONAL ȘI TEHNIC ÎN PAS CU CERINȚELE PRODUCȚIEI MODERNE de I. Tripșa ● RELAȚIA CERCETARE-DECIZIE-PRACTICA EDUCAȚIONALĂ: AMELIORĂRI POSIBILE de G. Văideanu ● CUM ÎNFĂPTUIM PRACTICA COMPACTĂ, CUM UTILIZĂM EFICIENT TIMPUL DESTINAT EI? de D. Soare ● ORIENTĂRI ÎN DIDACTICA MODERNĂ de V. Bunescu ● LECȚIA DE RECAPITULARE ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MODERN de Al. Găvenea.

11

ANUL XXIX, noiembrie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1980 1 184 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

11/1980

IOSIF TRIPȘA — Învățămîntul liceal, profesional și tehnic în pas cu cerințele producției moderne 1

GEORGE VĂIDEANU — Relația cercetare-decizie-practică educațională: ameliorări posibile 4

DIDACTICA MODERNĂ A INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

DINCA SOARE — Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei? 9

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

VASILE BUNESCU — Orientări în didactica contemporană 15

ALEXANDRU GĂVENEA — Lecția de recapitulare în condițiile învățămîntului modern 20

IOAN IONESCU — Corelație și interdisciplinaritate în învățarea disciplinelor tehnice și în activitatea de instruire practică 23

EUGEN BLIDEANU — Valențele formative ale practicii înaintate prin interasistențele la lecții demonstrative 25

VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA — Modalități de realizare a recapitulării la tema „Compuși hidroxilici" 28

DIDINA BĂRBULESCU, PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU — Funcțiile lucrărilor de diplomă în lumina orientării și exigențelor actuale ale învățămîntului 32

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR ȘI GIMNAZIAL

MARIA URSACHE — Preîntîmpinarea insuccesului școlar prin evitarea supraîncărcării 36

MAGDALENA BANTO, ALEXANDRA POGÎNGEANU — Considerații metodice despre citirea în gînd la elevii mici 39

NINA JEMĂNEANU, GH. LĂZĂRESCU — Strategii de învățare a limbii române în școlile cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare . . . 45

MARIA DORINA PAȘCA — Folosirea în mod creator a orelor la dispoziția învățătorului, la limba română, în clasa a III-a 49

CONSULTAȚII

CĂLIN VĂLSAN — Concepția P.C.R. privind raportul național-internațional în politica de edificare a orînduirii socialiste 51

CONFRUNTĂRI

EMILIAN DIMITRIU — Orizonturi de idei și acțiune despre educație și învățătămînt în gîndirea contemporană 56

VIRGILIU RADULIAN — Orizont pedagogic italian 59

CARȚI — IDEI

GRIGORE NICOLA — Criza de originalitate la adolescenți 3

I. D. LĂUDAT — Semnificația unui volum omagial 63

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

MARIA NEAGOIE — Consfătuire pe țară în probleme de orientare școlară și profesională 35

PETRE BĂRBULESCU — Prezențe românești peste hotare 64

SEMNALĂRI

ISPAS STOIAN — Profesorul emerit Dumitru Theodosiu la 90 de ani 48

ALUNA BEJAN — În atenția cadrelor didactice 64

F 4138.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL, PROFESIONAL ȘI TEHNIC ÎN PAS CU CERINȚELE PRODUCȚIEI MODERNE

IOSIF TRIPȘA
secretar de stat — M.E.I.

În lumina documentelor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român, a indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu și conform Legii educației și învățămîntului, învățămîntul liceal, profesional și tehnic trebuie să pregătească forța de muncă necesară economiei țării noastre. Ca urmare, în ultimii 15 ani, care reprezintă epoca cea mai bogată în realizări din istoria poporului nostru, acest sistem s-a amplificat, diversificat și îmbunătățit substanțial, calitativ. De exemplu, în licee, la zi și seral, sînt în prezent peste un milion de cursanți în comparație cu 250 000 cît erau în 1965 și are loc o cuprindere tot mai mare, an de an a promovaților în liceu, pe măsură ce se generalizează și treapta a II-a, obiectiv stabilit pentru anul 1990.

ÎN LEGĂTURĂ CU DIVERSIFICAREA, față de cele două profile cunoscute înainte — real și uman în prezent avem 18 profile adaptate structurii actuale și de perspectivă imediată a ramurilor economiei naționale. Ca urmare, peste 90% din elevii de liceu învață în licee industriale, agroindustriale și de chimie industrială. Între acestea subliniez în mod deosebit importanța liceelor care pregătesc forță de muncă calificată pentru ramurile prioritare ale economiei românești: mine—petrol—geologie, metalurgie, construcții, pentru sectoarele calde ale construcțiilor de mașini, pentru aeronautică, electronică. Marea majoritate a acestor licee au o bună bază materială, fiind dotate cu numeroase cabinete, laboratoare, ateliere, asigurînd locuri de practică productivă în întreprinderile care le tutelează, în conformitate cu programele școlare. În acestea se văd roadele politicii partidului nostru, politică ce a determinat integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, inclusiv prin dubla subordonare a liceului. Ministerele de resort își aduc o contribuție tot mai mare la asigurarea condițiilor pentru desfășurarea corespunzătoare a procesului instructiv-educativ în aceste licee.

Liceele cu profil industrial, agroindustrial și de chimie industrială au un valoros corp de cadre didactice și de îndrumare a practicii care își ridică continuu, cu perseverență, nivelul pregătirii politico-ideologice și profesionale, care folosesc tot mai bine metodele pedagogice active de predare-învățare, antrenînd întreaga masă a elevilor la însușirea tuturor cunoștințelor teoretice și a deprinderilor practice necesare în viitoarea profesie. Principalul criteriu de apreciere a calității muncii instructiv-educative a învățămîntului de toate categoriile este eficiența activității practice pe care absolvenții de liceu o desfășoară la locurile lor de muncă din toate ramurile economiei naționale.

În aceste condiții putem afirma că întregul învățămînt liceal, profesional și tehnic, încheie cu bine primul cincinal al revoluției tehnico-științifice, pregătindu-și în acest timp condițiile pentru îndeplinirea sarcinilor luminoase, de mare importanță istorică pentru poporul nostru, pe care Congresul al XII-lea al partidului le-a pus în fața noastră în noul cincinal 1981—1985.

Sîntem conștienți că elevii care au intrat în anul acesta în prima treaptă a liceului vor fi lucrători în activități economico-sociale începînd cu anul 1984 — la sfîrșitul noului cincinal — și că în mod firesc își vor desfășura partea lor activă din viață pînă în mijlocul celui de-al treilea deceniu al mileniului al treilea, adică în perioada în care se va desfășura pe un front mai larg și pe o mai mare adîncime revoluția tehnico-științifică contemporană.

Ca urmare, învățămîntul liceal, profesional și tehnic trebuie să-și îmbunătățească continuu calitatea activității, pentru a asigura actualilor elevi nu numai ansamblul de cunoștințe și deprinderi practice necesare începutului activității profesionale, ci, în același timp, să le asigure o temeinică bază pentru recepționarea corespunzătoare a tuturor importantelor mutații care se așteaptă în următorii 50 de ani în fiecare profesie, datorită revoluției tehnico-științifice. Iată de ce în învățămîntul liceal, profesional și tehnic trebuie să punem un și mai

2022

30088.

puternic accent pe disciplinele fundamentale — matematică, fizică, chimie, biologie — a căror predare-învățare trebuie să se îmbunătățească substanțial.

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI și-a propus să îndeplinească această sarcină, acționînd prin intermediul tuturor factorilor capabili să-și aducă o contribuție la perfecționarea procesului instructiv-educativ. În acest sens, avem în vedere, în primul rînd activizarea tuturor comisiilor de specialitate și antrenarea acestora în analiza mijloacelor și metodelor folosite în școală. **Comisiile de specialitate** vor trebui să analizeze cu foarte multă atenție actualele programe și manuale, aducîndu-le corecturile necesare, pentru a le ridica nivelul calitativ, pînă la corespondența cu exigențele actuale.

Alt factor, prin intermediul căruia M.E.I. intenționează să îmbunătățească activitatea în învățămîntul liceal, profesional și tehnic îl reprezintă **inspectoratele școlare**, care, împreună cu personalul de specialitate din centrala ministerului, își vor intensifica activitatea pentru asigurarea unei eficiente îndrumări a cadrelor didactice, prin organizarea de schimburi de experiență, dezbateri pe problemele folosirii mai complete a mijloacelor moderne de învățămînt, pentru mai buna dotare a școlilor cu materiale, organizarea de laboratoare, ateliere productive, precum și asigurarea cu locuri de practică în întreprinderi productive, astfel încît să se parcurgă întreaga programă școlară în cele mai bune condiții.

Ministerul împreună cu Uniunea sindicatelor din învățămînt și cultură a organizat în ultimul an și va continua să organizeze numeroase acțiuni de dezbatere concretă a celor mai importante probleme ce stau în fața școlii românești. S-au organizat astfel de dezbateri împreună cu autorii, cu reprezentanții din județe, a noilor manuale de matematică pentru clasele III, VII și XI, care se aplică prima oară în anul școlar 1980—1981.

Alt exemplu valoros de asemenea dezbateri concrete s-a referit la folosirea mijloacelor și tehnologiilor didactice moderne. Schimburile de experiență și consfătuirile lor didactice organizate de inspectoratele școlare au scos la iveală numeroase exemple pozitive, de cadre didactice care cu devotament, entuziasm și competență își desfășoară activitatea, aducîndu-și contribuția la perfecționarea învățămîntului liceal, profesional și tehnic. Ele confirmă faptul că și în învățămînt este valabilă concluzia secretarului general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, că avem în țară o bogată experiență care trebuie generalizată. Vom organiza, cu ajutorul inspectoratelor școlare și al Uniunii sindicatelor lucrătorilor din învățămînt și cultură, acțiuni care să determine aplicarea largă în învățămîntul nostru a experienței pozitive existente în școlile românești. Munca de îndrumare a cadrelor didactice va fi în acest început de nou ciclu mai amplă și mai concretă, iar inspecția școlară va trebui să reprezinte cea mai importantă formă de îndrumare. Va continua, de asemenea, testarea nivelului de pregătire al elevilor cu ocazia examenului de bacalaureat și treaptă, prin folosirea subiectelor unice pe țară, stabilite de către minister, ceea ce ne va permite atît cunoașterea gradului de pregătirea a elevilor, cît și modul în care își fac datoria cadrele didactice.

Ministerul Educației și Învățămîntului, conștient de rolul deosebit pe care îl au în învățămînt cadrele didactice, a organizat perfecționarea acestora în cadrul instituțiilor de învățămînt, care le asigură și pregătirea. Rezultatele obținute pînă în prezent dovedesc superioritatea acestor noi forme de perfecționare, justificate prin conținutul acesteia, punîndu-se astfel tot mai mult accentul pe modul în care cadrele didactice trebuie să-și desfășoare activitatea în școli.

Pentru a cunoaște mai bine necesarul real de cadre pe diferite profiluri și specialități, în prezent M.E.I. împreună cu celelalte ministere și organe centrale, cu consiliile populare județene finalizează un important studiu, pe baza căruia va da structura optimă sistemului de învățămînt liceal, profesional și tehnic. Pentru ca eficiența acestui sistem să fie maximă este necesară o mai susținută muncă de orientare școlară și profesională a tuturor elevilor, precum și a familiilor acestora.

OBIECTIVELE ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE se referă în principal, la : organizarea și sprijinirea activității de cunoaștere și autocunoaștere a elevilor ; asigurarea informațiilor necesare cu privire la sistemul nostru de învățămînt, a capacității sale de cuprindere și necesarul de forță de muncă ; formarea și dezvoltarea intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, dezvoltarea unei motivații socio-morale care să înlesnească alegerea adecvată a școlii și profesiunii.

Prin predarea obiectului de specialitate fiecare cadru didactic dezvoltă interesul, curiozitatea și pasiunea pentru materia respectivă, ridică nivelul de cunoaștere al elevilor. Pentru aceasta se folosesc metode didactice participative prin care elevii sînt antrenați în activitate, participă la demonstrații și aplicații practice ale cunoștințelor, descoperind astfel legătura obiectului respectiv cu producția, cu practica socială.

Activitățile din afara clasei și a școlii desfășurate în ateliere, laboratoare, cabinete, șantiere, cluburi, biblioteci, muzee etc. îi oferă cadrului didactic un larg registru de posibilități pentru a influența interesele, înclinațiile și aptitudinile elevilor. Însoțind elevii în practica de pro-

ducție, la vizite, excursii, urmărind manifestarea lor în diferite împrejurări, la cercuri, serbări, olimpiade, competiții sportive etc. cadrul didactic poate descoperi înzestrarea nativă a elevilor și poate găsi căile prin care elevii pot fi, în mod diferențiat, stimulați și orientați spre un anume domeniu profesional. Trebuie făcută însă dinstincția între aspirații, preferințe, aptitudini, verificîndu-se natura, gradul și temeiul acestora. Probe individuale de lucru, o îndrumare sistematică prin convorbiri, consultații, indicații ș.a. contribuie la soluționarea fiecărui caz.

La nivelul clasei de elevi coordonarea acțiunilor de orientare școlară și profesională revine dirigintelui. Acesta desfășoară activități specifice cu elevii, cu cadrele didactice care predau la clasa respectivă, cu familiile elevilor, cu organizația de tineret, cu medicul școlar, cu reprezentanții uzinei, ai întreprinderilor de producție în care elevii își desfășoară practica productivă. Activitățile cu elevii vizează în primul rînd, cunoașterea acestora, informarea școlară și profesională în sprijinul elaborării opțiunilor, precum și, în același scop, îndrumarea elevilor, știut fiind că alegerea școlii și a profesiei trebuie să reprezinte un acord deplin între colectivul pedagogic al școlii, părinți și elev, realizat în interesul satisfacerii nevoilor sociale de cadre (pe plan local și național) și al aspirațiilor realiste ale elevilor.

Directorul unității de învățămînt organizează și coordonează acțiunile de orientare școară și profesională la acest nivel. Directorul are perspectiva de ansamblu a problemei, cunoaște o serie de parametri (nevoile locale de forță de muncă, resursele școlii, puterea colectivului ș.a.) și poate imprima o anumită linie orientării școlare și profesionale în concordanță cu contextul vieții social-economice locale și județene.

În învățămîntul primar și gimnazial, orientarea școlară și profesională se realizează cu sprijinul organizațiilor de copii și tineret, al comitetelor orășenești de părinți, al întreprinderilor economice. Elevii desfășoară activități tehnico-practice, industriale și agroindustriale, urmărindu-se cunoașterea conținutului diferitelor profesii, însușirea unor cunoștințe de desen tehnic și formarea de deprinderi corespunzătoare — toate acestea constituind puncte de sprijin în alegerea, după promovarea clasei a VIII-a, a profilului de liceu pe care elevii îl vor urma în continuare. Totodată, sînt organizate cercuri științifice și tehnico-aplicative pentru descoperirea și cultivarea aptitudinilor elevilor, școlile au fost înzestrate cu ateliere de producție, s-a întărit cooperarea între școală și întreprinderi. Elevii muncesc și produc pe bază de plan de producție, produsele se desfac în regimul mărfurilor destinate comercializării. Această organizare a muncii productive a elevilor, concomitentă cu instruirea lor, creează un climat propice acțiunilor de orientare școlară și profesională. Cu atît mai mult, cu cît informarea teoretică de pînă de curînd a fost în mod practic suplimentată cu exercitarea lor. Atelierul școlar a devenit laborator de orientare școlară și profesională.

O **DEOSEBITĂ ATENȚIE SE ACORDĂ** colaborării cu familia ; aceasta furnizează școlii date despre interesele, aptitudinile și aspirațiile profesionale ale elevilor manifestate în familie, iar școala la rîndul ei informează în legătură cu necesarul de forță de muncă în diferite sectoare economice.

O modalitate eficientă de realizare a obiectivelor orientării școlare și profesionale o reprezintă cercurile științifice și tehnico-aplicative, olimpiadele pe obiecte de studiu, concursurile pe meserii, manifestările cultural-artistice și cele sportive pe care le organizează sau la care participă unitățile de învățămînt, care oferă tot atîtea posibilități de manifestare a elevilor, de consolidare sau revizuire a opțiunilor lor școlare și profesionale, prin confruntarea competitivă a acestora cu cele ale colegilor și cu nevoia socială de forță de muncă.

Cu ajutorul perfecționării tuturor factorilor amintiți sîntem convinși că vom îmbunătăți procesul instructiv-educativ în întregul învățămînt liceal, profesional și tehnic. Vom reuși în felul acesta să asigurăm o mai bună pregătire a cadrelor de care are nevoie economia țării noastre, în conformitate cu Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

Criza de originalitate la adolescenți*

Prin caracterul său de ucenicie socială concentrată, perioada adolescenței prezintă un interes deosebit atît pentru părinți și educatori, cît și pentru adolescenții înșiși. Cartea de față constituie un tablou captivant prin subtilitatea cu care este surprins dramatismul acestei vîrste. Nu întîlnim în cuprinsul ei nici o tentă de suprarealism sau retușuri artificiale pentru sporirea forței de convingere, fenomenele sînt surprinse într-o dialectică a vieții la care se pătrunde numai după o investigație psihologică îndelungată a tuturor vîrstelor.

Prof. univ. dr. Ursula Șchiopu își avizează cititorii că o simplificare a problemei n-ar fi în spiritul educațional al societății noastre

Grigore NICOLA

(Continuare în pag. 14)

* Ursula Șchiopu, *Criza de originalitate la adolescenți*, E.D.P., București, 1979 (redactor Sena Stănescu).

RELAȚIA CERCETARE-DECIZIE-PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ: ameliorări posibile

Prof. univ. dr. G. VĂIDEANU

Ameliorarea circulației informației și a utilizării rezultatelor cercetării pedagogice la nivelul deciziei și al practicii educaționale face în ultimul timp obiectul multor studii și inițiative. Acești trei factori — cercetarea, decizia, practica educațională — sînt angajați în modalități diferite în organizarea și perfecționarea aceluiași proces și sistem social — educația. Toți trei se consacră aceluiași domeniu, dar unghiurile abordării problematicii și interpretarea presiunilor exercitate asupra educației sînt diferite. La aceste deosebiri metodologice se adaugă cele rezultate din evoluțiile lor nesincronizate și diferite ca natură: în timp ce cercetarea pedagogică se înscrie în contextul dezvoltării accelerate a științelor contemporane (interdisciplinaritate, mutații metodologice, sporirea ponderii instrumentului matematic, statistic etc.), nivelul decizional și administrația școlară evoluează în acord cu ansamblul exigențelor de ordin politic și administrativ ale statului nostru socialist, iar practica educațională, care reunește într-o relație extrem de complexă sute de mii de educatori și milioane de elevi, dispune și ea de resurse, dar și de inerții specifice.

Ar fi destul să-l citățm pe englezul A. Yates, care a participat ca cercetător și responsabil al cercetării la două reuniuni ale directorilor institutelor de cercetări din Europa și America de Nord, organizate de către Institutul pentru educație al UNESCO din Hamburg, redactînd și documentele de bază ale conferințelor (prima din 1967 și a doua peste zece ani, în 1976), pentru a admite că este vorba de o problemă deschisă: „Dacă putem califica cercetarea în domeniul educației de înfloritoare și dinamică, am fi tentați să conchidem că există un sistem rațional și eficace prin intermediul căruia cercetarea contribuie la punerea în aplicare a unor reforme pertinente care, la rîndul lor, dau un nou impus cercetării. Din nefericire realitatea nu autorizează un astfel de diagnostic optimist. Relațiile dintre cercetători și utilizatori sînt caracterizate nu atît printr-o cooperare sănătoasă și productivă, cît printr-o anumită neînțelegere și un gen de denigrare reciprocă... Cei care se ocupă îndeaproape de organizarea și gestiunea cercetării în domeniul educației sînt neliniștiți de tensiunea actualmente existentă în relațiile dintre cercetători și utilizatori (educatori și factori de decizie n.a.). Se poate identifica în aceste semne de neîncredere și neînțelegere o amenințare pentru perspectivele acestui sector al cercetării. Luînd act de faptul că la ora actuală cercetarea este o activitate prosperă, care beneficiază de subvenții mai importante decît în oricare altă perioadă din istoria sa, nu trebuie să uităm că importanța subvențiilor se explică atît prin încrederea în posibilitățile cercetării, cît și prin recunoașterea valorii rezultatelor deja obținute. În cele mai multe țări, cercetarea în domeniul educației are în acest moment o poziție comparabilă cu cea a unei industrii noi care, fiind promițătoare, a atras investiții satisfăcătoare, fiind obligată prin chiar acest fapt să dea dovadă de eficacitate pentru a beneficia în continuare de bune subvenții“ [1].

Problema e reală și complicată, deși ea se pune, cum e și firesc, în mod diferit în diferitele state sau sisteme (centralizat, descentralizat), în funcție de structurile existente, de tradițiile și prestigiul cercetării etc. Dealtfel, UNESCO a consacrat acestei probleme studii comparative [2], iar de curînd, pe baza reuniunilor regionale anterioare cu aceeași temă, a organizat la București colocviul internațional chemat să dezbată problema: „Cercetarea în domeniul educației și practica educativă, cum pot fi dezvoltate legăturie dintre cercetare și practică“. Recomandările acestui colocviu vor fi încorporate într-un raport, care va fi transmis tuturor statelor membre și în principal instituțiilor interesate.

[1] A. YATES, *L'impact de la recherches en matière d'éducation sur l'enseignement scolaire*, Conference paneuropéenne de directeurs d'institutes de recherche en matière d'éducation, Hamburg, UIE, 1976, Doc. ED/Conf. 4.

[2] Vezi G. VĂIDEANU, *Structures nécessaires à la réforme et rôle de la recherche pedagogique* în *UNESCO*, Programmes d'études et éducation permanente, PARIS, 1979, pag. 45—61.

ABORDĂM ÎN CONTINUARE numai o componentă a complicatei probleme a relației dintre cercetare și decizie, și anume, aceea a **formei de prezentare a rezultatelor, reflexiilor sau a observațiilor și a generalizărilor produse de către cercetători.** Nu ne ocupăm cu alte cuvinte de mecanismul de transfer al rezultatelor obținute de cercetare în practica educațională, transfer care presupune, în cele mai multe cazuri, școli-pilot și școli demonstrative în fiecare județ, cursuri de perfecționare **cu caracter aplicativ-demonstrativ** (și nu doar cursuri și seminarii teoretice). Ne limităm a demonstra teza că o prezentare adecvată, în acord cu trebuințele factorilor de decizie, favorizează cunoașterea rezultatelor produse de cercetare și determinarea strategiilor necesare pentru introducerea lor în practica educativă. Înainte de prezentarea unui exemplu de raport cîteva precizări sînt necesare.

— Un rezultat al cercetării, chiar atunci cînd este pertinent și verificat, nu va fi introdus în practica educațională atunci cînd cercetătorul îl prezintă și așa cum își reprezintă el inovarea procesului instructiv-educativ; momentul și modalitățile punerii în valoare a unui rezultat sînt alese de factorii de decizie în funcție de evoluțiile și exigențele politicii școlare.

— Prezentarea rezultatelor cercetării psihopedagogice sub formă de publicații nu reprezintă decît un prim pas spre transferul acestora în practica educațională; distanța de parcurs între producerea rezultatelor și prezentarea lor potrivit exigențelor factorilor de decizie sau ale educatorilor este mare și ea ar putea reveni ca sarcină, fie cercetătorilor (dacă ei au formația necesară), fie unor unități speciale, cum ar fi serviciile de documentare din ministere, grupurile de inspectori sau consilieri etc. Aici, așa cum remarca și Yates, în majoritatea țărilor există rupturi sau o comunicare insuficientă. În orice caz, cercetătorii care încearcă să se acopere cu formula „Am scris, citiți și aplicați", încearcă de fapt să transforme o lacună a formației lor sau o carență a muncii lor în calitate sau justificare. Și aici nu este vorba doar de stil, ci de experiența cercetătorului și de metodologia cercetării. Drumul pînă la inovarea practicii educaționale e lung, el presupune deseori cercetări de dezvoltare, iar un rezultat al cercetării nu e pe deplin verificat decît atunci cînd este raportat la ansamblul în care urmează să se înscrie în vederea obținerii unor concluzii de ordin pedagogic, financiar etc. Colaborarea dintre cercetare și administrație este necesară. Dealtfel, o anchetă pe care am realizat-o în ultimii ani în mai multe țări mi-a arătat că mai puțin de 60% dintre cercetători știu să-și prezinte rezultatele obținute sub forma unor rapoarte utile factorilor de decizie sau a unor documente utile educatorilor. În plus, mulți dintre cercetători, atunci cînd scriu o carte, nu-și definesc ab initio care este publicul vizat pe primul loc: educatorii (învățătorii, profesorii, universitarii), părinții, factorii de decizie, cercetătorii?

Raportul[3] pe care îl prezentăm în continuare constituie doar un exemplu de prezentare a unor observații și sugestii și nu un model unic susceptibil de a asigura o comunicare perfectă între cercetare și decizie. Raportul este construit în funcție de problemele de soluționat și încearcă să articuleze trei niveluri sau categorii de elemente: 1) dificultăți și carențe; 2) explicații și comentarii; 3) măsuri posibile și factori indicați să aplice aceste măsuri. La elaborarea unui astfel de raport prezentat unor factori de decizie au colaborat și cercetător dr. **Ion Roman** și conf. univ. dr. **Adrian Neculau** de la Universitatea din Iași.

Oricînd este posibil se vor indica și incidențele de ordin financiar. Așa cum se va vedea, problemele indicate în acest raport cu titlul de exemplu ar putea fi abordate și rezolvate la nivelul mijloacelor și al competențelor de care dispune un județ (consiliu popular, inspectorat școlar, organizație U.T.C. și de pionieri, colectivul de pedagogie-psihologie al unui institut de învățămînt superior etc.).

I. — Problema: prevenirea insuccesului la învățătură al elevilor

1. Punerea problemei. Plecăm de la adevărul devenit evident că este mai ușor de prevenit decît de eliminat un efect negativ. Succesul la învățătură depinde de buna frecvență, de atitudinea elevilor față de sarcinile școlare (motivația), de atitudinea părinților față de calitatea muncii propriilor copii, de felul cum se lansează activitatea didactică (identificarea încă de la începutul anului a lacunelor elevilor, furnizarea unui sprijin eficient etc.).

Am constatat că în unele cazuri cadrele didactice au fost lăsate singure în fața unor dificultăți sau probleme de mare complexitate, cum ar fi: **a)** asigurarea frecvenței elevilor, mai ales în clasele a IX-a și a X-a (se furnizează exemple și statistici); **b)** lupta împotriva nepăsării și a indiferenței unor elevi sau părinți față de rezultatele la învățătură; **c)** lupta împotriva indisciplinei, care une-

[3] La elaborarea unui astfel de raport prezentat unor factori de decizie au colaborat și cercetător dr. ION ROMAN și conf. univ. dr. ADRIAN NECULAU de la Universitatea din Iași.

ori îmbracă forme grave, stînjenind buna desfășurare a învățămîntului și munca tuturor elevilor unor clase sau școli.

2. În fața unor astfel de dificultăți unele cadre didactice sau școli nu au găsit soluții și astfel au apărut un șir de efecte nedorite : a) promovarea automată a unor elevi care nu învață și care nu frecventează decît episodic școala ; **b)** atitudinea de indiferență sau blazare în rîndul unor educatori confruntați cu astfel de probleme care par insuportabile etc.

3. Măsuri posibile

a) Angajarea sistematică alături de școală și în sprijinul ei a factorilor care au o mare autoritate morală și politică : comitetele de partid, consiliile populare etc. Există o mare diferență morală și de rezultat între a-i convoca la comitetul de partid, la consiliul popular sau la conducerea unei întreprinderi pe părintele și pe copilul acestuia, care nu frecventează școala și a-i lăsa pe educatori să colinde singuri casele din sat sau din cartier, pentru a-și aduce elevii la școală.

b) Punerea în valoare a experienței unei școli sau comune care au reușit să rezolve astfel de probleme complexe. Este sigur că această „experiență" este și ea complexă și că punerea ei în valoare cere studiu și timp. În unele cazuri activitatea extrașcolară (cercuri, concursuri, cunoașterea profundă a vieții satului etc.), care au permis tuturor elevilor să-și descopere un talent, să se afirme și să aibă un țel, joacă un rol important ; în altele animarea vieții școlare sau mobilizarea efectivă a resurselor colectivului de elevi au condus la transformări profunde. Inspectoratele școlare, casele corpului didactic, organizațiile de tineret au un rol important în transferul unei astfel de experiențe. Important ni se pare ca în astfel de situații să nu se rămînă la planul verbal, să nu se anunțe măsuri, sau să se distribuie avertismente ca apoi acestea să fie uitate. (Se furnizează citate sau bibliografie, exemple).

II. — Problema : rezultate școlare — note — atitudinea cadrelor didactice față de evaluare

1. Punerea problemei : constatări.

În mod normal rezultatele (performanțele) școlare ale elevilor trebuie măsurate și apreciate în funcție de obiectivele generale înscrise în programele școlare ale fiecărei discipline și al fiecărui an de studii, deci pe baza unor criterii interne și obiective. În realitate, majoritatea educatorilor (la nivel preuniversitar sau universitar) își construiesc „un sistem propriu" de evaluare, recurgînd adesea la îmbinarea criteriilor interne și specifice cu criterii externe (nivelul general al clasei date, **propria experiență**, propriile preferințe etc.). Așa se explică de ce aceleași rezultate (lucrări scrise), sînt notate în școli diferite sau de profesori diferiți cu note care variază (pentru aceeași lucrare) de la 10 la 7 sau chiar la 6. Constatarea a fost făcută atît la noi, cît și în alte țări (exemple). Este știut, de asemenea, faptul că educatorii, atît la nivelul preuniversitar, cît și universitar, operează în interiorul scării 1—10 cu scări proprii : unii utilizează întreaga scară, alții doar partea ei superioară (7—10) și în sfîrșit, o a treia categorie partea ei mediană (4—8). În continuare ne concentrăm asupra rezultatelor obținute în licee. (Se va folosi un tabel care poate viza un anumit județ sau oraș.)

Cifrele dintr-un astfel de tabel arată că în ultimii 6 ani procentul promovaților a fost mare. Ridică însă semne de întrebare procentul mic al promovabilității pe trimestrul I al anului 1979—1980. Studiul întreprins în teren ne indică faptul că așa a fost în fiecare an : un procent scăzut de medii peste 5 în primul trimestru, o ridicare substanțială pe trimestrul II și apoi promovare foarte ridicată la finele anului.

2. Explicații, comentarii.

Mediile mici se datoresc nu numai nivelului scăzut la învățătură al elevilor, ci și obiceiului multor profesori de a pune note mici pe primul și al doilea trimestru ca să-i îngrijoreze și să-i „stimuleze" pe elevi. Mediile mici mai provin și de la „obiecte secundare", desen, educație fizică, muzică etc., cărora mulți elevi nu le acordă atenție suficientă (se furnizează date).

Mediile anuale nu sînt decît parțial concludente și din motivul că ele nu indică totdeauna valori identice. La liceele unde se țin probe sau examene de admitere, o medie de 6 sau de 7 are mult mai mare acoperire decît la un liceu la care nu se dau astfel de probe etc. În orice caz, decalajele sau fluctuațiile mari în notare de la un trimestru la altul arată și anumite deficiențe ale muncii cadrelor didactice. Din cele 4 licee din județ, la 8 diferența de promovabilitate este pe trimestrul al doilea mai mare cu numai 2—6 procente față de trimestrul I, în timp ce la 7 dintre licee se înregistrează o creștere de 20—30 procente. Pentru identificarea cauzelor ar trebui organizată o cercetare concretă pe această temă. Constatările noastre ne permit totuși să afirmăm că problema prioritară a liceelor, mai ales a celor industriale, nu este problema instrucției, a învățării, ci aceea a educației, elevilor, a atitudinii lor **față de profesiune**, de viață și de ei înșiși. La intrarea în pro-

ducție tinerilor muncitori le lipsesc mai mult comportamentul profesional și răspunderea morală, comportarea civilizată decît cunoștințele. Ameliorarea atitudinilor va produce și o ameliorare a randamentului la învățătură (Se vor furniza citate sau bibliografie, exemple).

3. Măsuri posibile.

Deși ameliorarea calității procesului de învățămînt presupune în unele cazuri decizii ale factorilor decizionali centrali (M.E.Î.), vom încerca să indicăm un număr de soluții posibile, plecînd de la ideea că inspectoratele școlare și cadrele didactice dispun de posibilități reale de a îmbunătăți progresiv metodologia didactică (metode de învățare, tehnici și mijloace didactice). Cînd cu ani în urmă s-a cerut lichidarea repetenției la ciclul primar și reducerea ei substanțială în ciclurile următoare, nu s-a promovat și o nouă metodologie didactică adecvată noului obiectiv. Ulterior s-a propus ca metodă (principiu) diferențierea și individualizarea învățămîntului, fără a se crea condiții pentru o astfel de transformare didactică profundă, limitîndu-se efortul la informarea cadrelor didactice. Rezultatul este cunoscut: cu metode tradiționale și fără flexibilizarea conținuturilor nu se poate atinge un obiectiv nou și dificil.

Inovarea sau transformarea metodologiei didactice presupune parcurgerea unor etape: cercetări experimentale, organizarea unor școli demonstrative, instruirea sistematică prin demonstrații a cadrelor didactice și a directorilor, în vederea promovării noilor metode și tehnici de învățare. În cîteva centre din țară (București, Cluj-Napoca, Iași ș.a.) s-au întreprins astfel de cercetări și există școli care de ani de zile participă la experimente.

Considerăm că demonstrația cu caracter experimental realizată la Iași[4], de exemplu, de către cercetătorii didacticieni din cadrul Centrului de științe sociale al Universității ar trebui: supusă unei noi verificări, la care să participe și inspectoratul școlar (și eventual Institutul de cercetări pedagogice și psihologice); reluată de o școală care să aibă posibilitatea de a deveni demonstrativă; extinsă în mod progresiv în orașul și județul Iași, de pildă, ca acțiune de inovare a metodologiei didactice în vederea sporirii randamentului pedagogic al proceselor de învățare.

O prezentare succintă a rezultatelor acestei cercetări experimentale se impune cu precizarea că ea este în acord cu direcțiile și orientările didacticii moderne. În prezent, la clasele I-IV predominantă este metoda „euristică — frontală", iar în clasele mai mari lecția de „predare-ascultare"; conform acestor forme sau metode educatorul vorbește (explică, întreabă, comentează etc.), în timp ce elevii ascultă, iar unii dintre ei, atunci cînd le vine rîndul, răspund. Este evident că angajarea clasei este slabă, că elevii nu „învață cum să învețe" (obiectiv fundamental al școlii contemporane), că ei nu se verifică pentru a afla ce știu și ce nu știu. Ponderea acestor metode tradiționale ar trebui să scadă (fără a se ajunge la eliminarea lor) în folosul metodelor care-i pun pe elevi în situația de a fi activi, de a învăța în clasă sub îndrumarea educatorului. Și în prezent munca independentă sub îndrumarea profesorului figurează printre metodele didactice, dar conform tradiției ea nu este folosită decît episodic de către unii educatori. La transferarea progresivă a rezultatelor acestei cercetări în practica educațională ar trebui angajate în mod efectiv centrul de cercetări și de științe sociale și colectivul de pedagogie-psihologie, inspectoratul școlar și casa corpului didactic; un plan ar trebui să definească obiectivele urmărite, etapele, mijloacele și metodele de folosit, răspunderile etc.

III. — Problema: inginerii lucrează cu mașinile, dar mai ales cu oamenii

1. Nu numai cercetările, ci și experiența cotidiană au arătat că inginerii lucrează mai mult cu oamenii, decît cu mașinile; că ei obțin mai mult sau mai puțin de la mașini, după cum știu mai bine sau mai puțin bine să abordeze, să înțeleagă și să stimuleze oamenii. Unde, cînd și cum învață viitorii ingineri să cunoască oamenii și să lucreze cu ei? Ceea ce se realizează în această direcție (în cadrul cursurilor de organizarea muncii) este cu totul insuficient.

2. Atît presa cît și unele cercetări demonstrează că sporirea productivității muncii, realizarea economiilor de energie etc., depind foarte mult de oameni, adică de climatul moral al muncii, de calitatea relațiilor interumane, de calitatea psihopedagogică a metodelor folosite de lideri etc. La Politehnica din București o cercetare întreprinsă în colaborare cu Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a pus într-o lumină foarte clară importanța componentei cultural-pedagogice a formației inginerului pentru asimilarea tehnologiei moderne și pentru perfecționarea proceselor de producție. La Politehnica din Iași există de asemenea astfel de preocupări.

[4] Această cercetare a fost realizată timp de 4 ani sub conducerea cercetăt. principal dr. I. ROMAN și dr. P. PELAGHIA la Liceul „Emil Racoviță" și la un număr de 3 școli generale din Iași.

În unele țări problema a fost nu numai identificată, ci și în bună măsură soluționată: seminariile de psihopedagogie îi învață pe viitorii ingineri (industriali, agronomi) și pe economiști, nu numai cum să învețe și să se adapteze cerințelor profesiunii, ci mai ales cum să abordeze complexele probleme ale omului și ale grupurilor umane.

3. Măsuri posibile.

Pînă la introducerea unor cursuri și seminarii de pedagogie a muncii sau de pedagogie industrială, agricolă etc. în institutele politehnice și agronomice s-ar putea organiza alte activități destinate completării formației inginerilor. Asociația Studenților Comuniști ar putea organiza cicluri de conferințe urmate de dezbateri sau filme etc. Nutrim convingerea că rezultatele unor astfel de inițiative vor convinge în viitorul apropiat forurile superioare să ia măsuri mai eficiente pentru ameliorarea culturii și a formației pedagogice a viitorilor ingineri și economiști.

IV — Problema: formarea viitorilor profesori, practica pedagogică

1. Așa cum am menționat, o parte însemnată a dificultăților și carențelor înregistrate astăzi în școli se datoresc pregătirii pedagogice insuficiente a viitorilor profesori, pregătire care în ultimul timp a devenit și mai sumară decît acum cîțiva ani (se furnizează date comparative din diferite țări și din țara noastră).

2. În toate domeniile de activitate există tehnologii specifice mai mult sau mai puțin complexe și în rapidă evoluție. Nimeni nu contestă faptul că există o tehnologie a prelucrării metalelor, a creșterii păsărilor sau albinelor etc. și că stăpînirea acestora este absolut indispensabilă abordării cu succes a domeniului: ani de zile sînt consacrați în școli și/sau facultăți asimilării acestor tehnologii. În schimb, există prejudecata că metodologia și tehnologia educației (a formării omului) se poate învăța prin imitare, că în acest domeniu un scurt exercițiu este suficient, așa că nu există metode și tehnici specifice educației (cînd de fapt acestea sînt de o extremă complexitate și în profundă schimbare). Ca urmare, pregătirea psihopedagogică și practica pedagogică a viitorilor profesori sînt marginalizate în universități și aproape absente în institutele politehnice și agronomice, care formează și profesori pentru liceele industriale și agricole.

3. Măsuri posibile (la nivelul unui centru universitar).

a) Organizarea unui laborator pedagogic interuniversitar dotat cu mijloacele audio-vizuale necesare pentru vizionări de lecții sau fragmente de lecții, cunoașterea și manipularea tehnicilor moderne de învățămînt, efectuarea unor exerciții pregătitoare în vederea ținerii lecțiilor (vorbire, mimică etc.), înregistrarea și analiza lor etc. La organizarea unui astfel de laborator ar putea contribui toate institutele care formează viitorii profesori pentru licee. În toate țările astfel de laboratoare sau seminarii pedagogice dispun de structurile, de dotările și de personalul necesar (date comparative).

b) Organizarea liceului X și a liceului Z ca școli-laborator unde s-ar putea înregistra și prezenta lecții-model, deci unde profesorii și viitorii profesori ar putea vedea, analiza și înțelege în ce constă transformarea metodologiei didactice, unde ei înșiși ar putea ține lecții etc. Aceste două licee dispun deja de multe mijloace necesare; este nevoie însă a se face pasul de la ceea ce acum se realizează în mod episodic și cvasiempiric, spre o activitate sistematică, bazată pe cercetări și introdusă în planurile de activitate ale inspectoratului, ale Universității sau ale altor institute de învățămînt superior. Aceste școli ar putea servi ca bază: 1) cercetărilor experimentale, 2) practicii pedagogice a studenților, 3) perfecționării viitorilor profesori.

Într-o a doua etapă astfel de școli-laborator s-ar putea organiza și în alte centre și s-ar putea diferența în funcție de etapele parcurse de acțiunea de modernizare a procesului de învățămînt (cercetare experimentală, unități-pilot, unități demonstrative).

c) S-ar putea lua probabil în considerare și alte carențe ale practicii pedagogice: 1) în fapt ea se reduce la un număr de asistențe și la 1—2 lecții finale, ceea ce reprezintă mult prea puțin față de obiectivele urmărite; 2) se reduce la cunoașterea lecției ca singur mod de manifestare a cadrului didactic, în timp ce acesta are sarcini mult mai complicate și mai variate; 3) se rezumă la cunoașterea activităților din mediul urban, în timp ce de fapt majoritatea absolvenților vor fi plasați în mediul rural etc.

Un astfel de raport ar putea realiza într-o primă fază sensibilizarea educatorilor sau a factorilor de decizie; el ar putea servi însă și la elaborarea unui plan de acțiune, care să organizeze eforturile cercetătorilor, ale responsabililor educației și ale educatorilor în spiritul principiului unității dintre învățămînt, cercetare și producție, în vederea valorificării unui rezultat al cercetării sau a inovării unor componente ale sistemului de învățămînt.

CUM ÎNFĂPTUIM PRACTICA COMPACTĂ, CUM UTILIZĂM EFICIENT TIMPUL DESTINAT EI?

— Masă rotundă —

Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor şef al „Revistei de pedagogie". *Redacţia a organizat încă din primăvară dezbateri pe această temă, cu scopul de a generaliza experienţa înaintată şi de a furniza şcolilor material documentar. Practica compactă, după cum ştim, deţine o pondere de peste 30% din planul de învăţămînt şi are o importanţă deosebită pentru pregătirea elevilor ca viitori muncitori. La această dezbatere noi am dori să scoatem în evidenţă colaborarea dintre uzină şi şcoală, pentru că aceşti doi factori sînt direct interesaţi şi cointeresaţi ca elevii să facă practica în cele mai bune condiţii, iar timpul destinat acesteia să fie folosit la maximum.*

Ing. ION BADEA, Întreprinderea „Electromagnetica".

Conştienţi de sarcinile ce ne revin pe linia pregătirii forţei de muncă, conducerea întreprinderii, împreună cu factorii responsabili, depune eforturi pentru organizarea şi desfăşurarea în condiţii optime a practicii elevilor şi studenţilor în producţie; în principal îşi desfăşoară practica la noi elevii Liceului de matematică fizică „Gh. Lazăr", Liceului industrial „D. Bolintineanu", Liceului industrial nr. 14 şi o parte din elevii Liceului de poştă şi telecomunicaţii. Profilul întreprinderii noastre este de electronică, electrotehnică şi mecanică fină. Sîntem solicitaţi intens pentru sprijinirea practicii productive a elevilor. De comun acord cu conducerile şcolilor am stabilit ca clasele IX—X să desfăşoare practica în atelierele din şcoli, asigurîndu-li-se lucrări care să permită parcurgerea tematicii de practică. Elevii claselor XI—XII îşi desfăşoară practica în atelierele întreprinderii, astfel: în două ateliere de electronică şi electrotehnică, într-un atelier de mecanică, lăcătuşărie şi montaj mecanic şi unul de prelucrări prin aşchiere. Practica elevilor este îndrumată aci, în afară de maistrul-instructor al şcolii, şi de către muncitori, maiştri şi ingineri care răspund de producţia acestor ateliere. Mai sînt repartizaţi unii elevi şi în alte ateliere, de exemplu la strungărie, în echipe de muncitori, unde lucrează după posibilităţile lor, sub supravegherea maistrului respectiv.

Desigur, se mai ivesc cazuri de neconcordanţe între sarcinile tematice ale elevilor şi maşinile şi utilajele disponibile la momentul oportun; am reuşit să preîntîmpinăm asemenea situaţii prin colaborarea strînsă cu conducerile liceelor, planificînd împreună practica elevilor în etapele mai puţin aglomerate, căutînd să asigurăm o repartizare uniformă a elevilor în raport cu specialitatea cerută, reuşind astfel să le punem la dispoziţie maşinile şi utilajele necesare temelor de practică.

Prof. ing. MIOARA TUDOR, dir. Liceului industrial „Dîmboviţa". La noi abia în acest an s-a trecut la desfăşurarea practicii în perioade compacte, pe trimestre, astfel încît perioadele de discontinuitate să fie cît mai puţine. Continuitatea în pregătirea practico-productivă se reflectă în formarea bună a priceperilor şi deprinderilor elevilor şi, totodată, le permite să ajungă la finalizarea produselor realizate. Tot ca urmare a continuităţii în formarea priceperilor şi deprinderilor de muncă practică este sporirea randamentului în munca şcolară. Un dezavantaj ivit în sistemul practicii compacte este neconcordanţa între teorie şi practică; acest aspect exista şi în vechiul sistem (pe săptămîni), cînd alternam activitatea teoretică cu cea practică la 2—3 săptămîni. Am reuşit să înlăturăm acest dezavantaj printr-o bună cuplare

a claselor în cadrul activității în atelierele școlare, dat fiind că am lărgit baza de practică cu două noi ateliere. Am cuplat clasele XI—XII la începutul trimestrului și clasele IX—X la sfîrșit, cînd elevii au deja un bagaj de cunoștințe însușite.

Un aspect al conlucrării cu întreprinderea patronatoare este organizarea atelierelor școlare după principiul celor din producție, după profil. Astfel a luat ființă microîntreprinderea școlară. Aci procesul de producție se desfășoară în mod identic cu cel din întreprinderile de profil. Microîntreprinderea funcționează cu cei mai buni elevi la învățătură și practică, aleși de maistrul-instructor; director la secția confecții încălțăminte este cel mai bun elev al școlii și productivitatea este foarte bună, fiind asigurată de inginerul-șef (elev), inginerul responsabil cu aprovizionarea-desfacerea și maiștrii aleși tot dintre elevi, care sprijină efectiv pe maiștrii-instructori. În lipsa maistrului-instructor, maistrul-elev este în stare să preia sarcinile acestuia.

Fiind asemănătoare întreprinderii, microîntreprinderea elevilor și-a constituit Adunarea oamenilor muncii, în cadrul căreia își spun cuvîntul în legătură cu problemele activității de producție. Deseori aduc la cunoștința conducerii școlii probleme deosebit de importante, de exemplu, necesitatea angajării unui mecanic, au venit cu propuneri pe linia aprovizionării (în ce perioade să se facă aceasta). Membrii conducerii microîntreprinderii și ai Comitetului U.T.C. din școală sînt invitați să participe la adunările oamenilor muncii din întreprindere, pentru a cunoaște probleme ce le vor fi de mare folos. Dealtfel, ei participă și la consiliile profesorale, unde ne fac cunoscute probleme, pe care altfel nu avem posibilitatea să le cunoaștem.

Inspector IOAN ARSENESCU, Inspectoratul școlar al municipiului București. Printre măsurile prevăzute de partid pentru ca fiecare treaptă de învățămînt să asigure integrarea rapidă a tinerilor în viața socială se numără și introducerea obiectului de învățămînt „Practica productivă". Am experimentat în anii anteriori diferite tipuri de organizare a practicii, pe perioade cu durate diferite. În acest an practica va fi comasată pe o perioadă de patru săptămîni. Majoritatea întreprinderilor privesc această măsură cu simț de răspundere, fapt ce face posibilă realizarea optimă a pregătirii elevilor pentru meserie, așa cum atestă rezultatele obținute în această direcție de Întreprinderea „Electromagnetica", unde există o evidență strictă a locurilor de muncă al tuturor elevilor, deși aci fac practica mai multe școli, pe baza unui grafic de rotație. Ar fi binevenită o masă rotundă la care să-și împărtășească experiența conducerile întreprinderilor în organizarea practicii elevilor.

Bune rezultate s-au obținut și la Întreprinderea de mașini electrice București, unde elevii sînt antrenați în producția unității respective. Uneori, însă, unii maiștri din întreprindere consideră că elevii nu au pregătirea necesară efectuării unor operații mai dificile. Practica demonstrează că majoritatea elevilor sînt bine pregătiți și pot depăși dificultățile ivite în muncă, datorită orizontului cultural și științific din ce în ce mai larg, ceea ce le permite o integrare mai rapidă în activitatea productivă. E de dorit ca întreprinderile să dea mai multă libertate elevilor de a se afirma în procesul de producție.

Prof. dr. ANTON VASILESCU. *Tot pe această linie, credem, este important să vedem cum intervine, cum îndrumă inspectoratul școlar practica productivă, astfel ca aceasta să se desfășoare la cel mai înalt nivel și să angajeze întreprinderile cît mai mult în buna pregătire a elevilor.*

Inspector EUGENIA BĂLAȘA, Inspectoratul școlar al municipiului București. În municipiul București problema se prezintă puțin diferit față de alte județe, datorită faptului că avem un număr foarte mare de licee (78), ponderea cea mai mare deținînd-o cele industriale, cît și datorită diversității profilurilor liceelor. Inspectoratul școlar depune eforturi susținute pentru realizarea climatului propice pentru buna colaborare cu unitățile industriale, în vederea pregătirii practice a contingentelor de viitori specialiști necesari economiei țării noastre. Datorită faptului că toate întreprinderile mari au liceele lor de unde își recrutează forța de muncă, trebuie să avem în atenție problema colaborării dintre școală și întreprindere.

Un sprijin substanțial în acest sens a fost acordat de Comitetul municipal de partid, care a inițiat brigăzi de control nu numai pe linia activității școlare, ci și pe linia uzinelor, urmărind modul în care organizațiile de partid au în atenție organizarea și desfășurarea instruirii practice. Am oranizat și inspecții tematice. Ca urmare, putem spune că marea majoritate a întreprinderilor au relații foarte bune cu școala, ca de exemplu Uzinele „23 August", care asigură locuri de muncă absolvenților treptei I și a II-a și care a instituit în uzină forme de pregătire de formatori, turnători, forjori etc., care nu se pot realiza în școală. Și aici, ca și la Uzinele „Republica" există preocuparea de a pregăti elevii să lucreze cu mijloacele cele mai moderne, cu comenzi automate. Uzina „23 August" a dat și pentru elevi două mașini cu comandă program numeric, investiție de

mare valoare, înțelegînd să acorde școlii tot spriijnul pentru promovarea progresului tehnic.

Preocupări de echipare a școlii cu mijloace tehnice de vîrf există și la Uzina „Electroaparataj", care a dotat școala cu mașini cu comandă-program. La fel, la Liceul industrial nr. 6, secția de țesut a fost echipată cu utilaje moderne, în care se formează specialiștii de mai tîrziu, care vor găsi în întreprindere aceste dotări. Uzina de mecanică fină, de asemenea, urmărește asiduu pregătirea viitorilor lucrători de înaltă tehnicitate. Întreprinderea „Optica Română" a realizat, de asemenea, o bază materială bună pentru școală și asigură locuri de muncă pentru absolvenți. În Întreprinderea mașini-unelte-agregate din București s-au amenajat locuri de muncă individuale pentru practica productivă a elevilor de la Liceul „Al. Sahia".

Pot afirma că la Liceul industrial „G. Coșbuc" bunele rezultate obținute în activitatea productivă a elevilor se datoresc încrederii acordate din partea uzinei patronatoare, care a dat atelierelor școlii să realizeze obiective din planul uzinei. Mai menționez bunele relații ale Uzinei de mașini grele București cu Liceul industrial nr. 1, ca și Întreprinderea de avioane — I.R.M.A., care au acordat mult sprijin întăririi bazei materiale din școli. Întreprinderea de prelucrare a lemnului asigură baza materială a Liceului industrial „Pipera", ai cărui elevi participă efectiv la crearea mobilierului și a noi modele competitive pe rețeaua comercială. Mă opresc în mod deosebit asupra sprijinului ce-l acordă Întreprinderea „Automatica" privind S.D.V.-urile, A.M.C.-urile necesare pregătirii elevilor Liceului „I. L. Caragiale", și Liceului de matematică fizică nr. 2, dînd elevilor spre executare produse ce figurează în lista de comenzi ale unor unități către „Automatica". Aceasta detașează muncitori de înaltă calificare pentru pregătirea elevilor.

Toate acestea au stat în atenția Inspectoratului școlar al municipiului București, care a stabilit legături cu unități industriale și economice. În felul acesta se poate interveni prompt în rezolvarea unor situații dificile, cum s-a ivit la Liceul „Tudor Vladimirescu", ai cărui elevi nu-și puteau desfășura practica în întreprindere, unde toate mașinile sînt cu comandă-program ; aci elevii erau nevoiți să intre direct în procesul de producție automatizat, fără a cunoaște elementele de bază necesare ale acestuia ; pe de altă parte, nici întreprinderea nu avea nimic de transferat școlii, așa încît nu se putea realiza o bună pregătire practică. La sesizarea I.S.M.B. acest liceu a intrat sub patronajul Întreprinderii „Electrotehnica". În unele locuri am constatat că muncitorii nu acordau elevilor atenția cuvenită, lucru ce s-a rezolvat în înțelegere cu conducerea întreprinderii la fel ca și în alte unități, unde nu existau locuri de muncă suficiente pentru elevi.

Tov. NICOLAE HUZUM, dir. adj. Liceul industrial „Unirea". Școala noastră este angajată în crearea unei puternice baze materiale practico-productive și a unui cadru de muncă educativ. Pentru a se putea ajunge la obiectivul final — încadrarea în muncă, ne-am impus rezolvarea următoarelor probleme : completarea atelierelor școlare din cadrul liceului cu mașini, utilaje, dispozitive și scule necesare însușirii de către elevi a cunoștințelor și îndemînării pentru executarea lucrărilor de categoria 1—2 bază și care să ofere, în același timp, posibilitatea parcurgerii programei de instruire practică și a realizării comenzilor cu terțe întreprinderi ; crearea de ateliere-școală în care elevii își desfășoară practica productivă ; încheierea de contracte ferme, care să evite golurile și să asigure un grad de încărcare corespunzător pentru toate mașinile și utilajele existente în atelierele-școală ; obținerea unor acorduri cu întreprinderea pentru ca manopera efectuată de elevi care participă la realizarea planului de producție să fie vărsată în contul școlii la planul de producție ; asigurarea locurilor de muncă tuturor elevilor în raport cu stadiul de pregătire în care se găsesc ; crearea unui atelier de cercetare în care elevii să-și poată realiza practica ; organizarea de expoziții cu caracter permanent, în care să fie prezentate lucrările cele mai semnificative din domeniul producției școlare și al creației tehnico-științifice ; organizarea practicii în producție, astfel încît elevii claselor XI—XII să aibă acces la tehnologiile moderne din profil, chiar în condițiile neparticipării acestora la planul de producție pe perioada respectivă ; organizarea de cercuri științifice în care elevii să fie puși să realizeze anumite teme tehnico-științifice, care se regăsesc în produsele realizate în cadrul școlii pentru diferite întreprinderi ; încadrarea unor maiștri-instructori cu exemplară pregătire pedagogică și profesională.

Soluționarea deplină a obiectivelor urmărite de școală prin activitățile de instruire practică ridică însă mari probleme, pentru care nu s-a găsit încă o rezolvare, generînd absențe nemotivate, refuzuri de a efectua anumite lucrări, explicații nedorite din partea elevilor, ce ar putea fi eliminate, dacă s-ar asigura acestora echipament de protecție și lucru, abonament pentru transport, gustare în timpul pauzei de masă. Avînd în vedere că elevii care fac practică în întreprinderi contribuie prin munca lor la realizarea planului de producție, înlocuind un număr apreciabil de muncitori, neajunsurile menționate ar putea fi ușor rezolvate de întreprinderile respective.

Maistru-instructor ALEXANDRU TITU, Liceul industrial „Dumitru Petrescu". Și

liceul nostru experimentează de mai mulți ani diferite forme de instruire practică. De anul acesta am îmbrățișat recomandările inspectoratului școlar de a organiza această practică în mod comasat, de care elevii profită mai mult în privința formării deprinderilor de muncă productivă. Am înțeles ce înseamnă ca elevul să trăiască o perioadă mai îndelungată atît în atelierul școlii, cît și în cel al întreprinderii. E vorba de acomodarea cu ambianța fizică — iluminatul, zgomotul, atmosfera de lucru —, aspect neglijat înainte, ceea ce făcea trecerea greoaie de la atelier la clasă și invers. Acum, în a patra săptămînă de practică, pot raporta cu satisfacție că în răstimp de o lună de practică elevii au realizat contractul de punere la pămînt de la boghiul tramvaiului silențios, subansamblu pe care-l putem prezenta beneficiarului. La aceasta se adaugă satisfacția copiilor de a vedea produsul finit la realizarea căruia a contribuit fiecare din ei.

Am întocmit orarul practicii compacte pe întregul an școlar, ținînd seama de a nu dezavantaja unele clase. În întreprindere acordăm multă atenție repartizării elevilor la locurile de practică, unde vor fi încadrați după absolvire. Am obținut o realizare frumoasă în acest sens, la Autobaza „Cobîlcescu", unde o clasă s-a integrat perfect în această unitate și colectiv, respectînd graficul de rotație de la reparațiile curente, reparațiile capitale pînă la întreținere, conform profilului (electromecanici auto). Elevii îndeplinesc aci sarcinile de muncă la fel ca muncitorii pe lîngă care sînt repartizați. Întreprinderea de reparații auto consideră școala un partener serios în efectuarea unor comenzi, fapt pentru care și alocă investiții importante pentru pregătirea elevilor. Astfel, în atelierele școlii nu ducem lipsă de sculele și uneltele necesare. Am completat reperele de la I.R.A.-„Grivița" cu repere pentru autodotare : dispozitive pentru cabinete, mese, suporturi. Datorită organizării practicii comasate, orarul școlii, al cabinetelor și laboratoarelor a putut fi întocmit mai ușor.

Prof. ing. DUMITRU IGNAT, Liceul „Mihai Viteazul". În liceul nostru, deși este cu profil de fizică-matematică, problemele practicii, organizarea acesteia, sînt aceleași. Ne-a frămîntat problema cointeresării elevilor noștri în a se pregăti cît mai bine pentru viitoarea profesie, să lupte pentru dobîndirea unor cunoștințe cît mai temeinice, să intre în competiție cu alte forțe și să reușească. Pentru aceasta e nevoie să-i stimulăm printr-o diferențiere la încadrarea în categoria de salarizare. Deși elevii acestui liceu se pregătesc mai mult pentru a intra în învățămîntul superior, acordînd multă atenție disciplinelor fundamentale, ei sînt conștienți că vor lucra în viitor în domenii tehnice. Ei se pregătesc cu multă seriozitate și în cadrul activității practice, în atelierele școlare, iar clasele mari și în întreprinderea de mecanică fină.

Pentru realizarea programei de practică solicităm sprijin și de la alte unități. Urmărim riguros respectarea programei, întrucît constituie baza care asigură îndemînările elementare, de la organizarea atelierului, debitare, trasare parcurgînd tot fluxul tehnologic. O comisie formată din cîțiva ingineri ar trebui să inițieze realizarea cîtorva produse necesare liceelor pentru integrarea în program. În ce privește calitatea produselor realizate, acestea sînt corespunzătoare ; de exemplu, elevii noștri au executat piese pentru I.N.C.E.R.C. și beneficiarul a fost mulțumit, ba mai mult, a spus că sînt mai bune decît cele realizate la ei în întreprindere.

Prof. dr. ANTON VASILESCU. *Este important să insistăm mai mult asupra modalităților de realizare a prevederilor programei școlare.*

Ing. ION BADEA. Întreprinderii îi este greu să se replieze după programa de practică a școlii, dar, prin maiștrii-instructori, corelează executarea reperelor, chiar dacă nu în succesiunea programei, însă de așa manieră, să satisfacă și necesitățile întreprinderii. Sigur că maistrul-instructor cu greu poate urmări pe fiecare elev, totuși, de exemplu la Liceul „Gh. Lazăr" se reușește ca elevii prelucrători prin așchiere să treacă prin toate verigile specifice acestei meserii, chiar dacă nu reușesc întotdeauna toți să lucreze efectiv, cum se întîmplă la ghilotină ; dar stînd lîngă muncitor, observîndu-l atent, elevul reușește să cunoască această operație. Se știe că baza de practică nu este asigurată la toate liceele la nivelul cerințelor actuale. Dar permanent există preocupări pentru dotare, căutări, iar prin folosirea bazei întreprinderilor să ne preocupăm să dăm școlii sprijinul necesar. Ideal ar fi ca toate atelierele de practică să fie în incinta întreprinderilor. S-ar evita deplasarea materiei prime, a pieselor, ar fi la îndemînă instrumente de măsură, verificatoare, documentație tehnică, control, recepție.

Inspector IOAN ARSENESCU. Avem pînă acum rezultate bune în ce privește corelarea disciplinelor teoretice cu cele practice. După părerea mea, la realizarea corelării ar trebui ca maistrul din întreprindere să fie invitat în școală, sau corelarea să se facă chiar în întreprindere. Să meargă acolo profesorul de specialitate și maistrul-instructor, să vadă pe viu programa și reperele din producție. Alt aspect privește realizarea programei și parcurgerea ei integrală, ceea ce nu este deloc ușor ; pentru ca elevul să realizeze prevederile din programă, este nevoie de un anumit timp, necesar atît însușiriii, cît și verificării de către maistrul-instructor ; De exemplu, la operația de găurire ; dacă a executat 5 găuri, înseam-

nă că a îndeplinit prevederile programei, dar nu și-a însușit procedeul. Or, pentru a obține o nouă calitate, elevul trebuie să intre în profunzime în parcurgerea programei școlare, în însușrea tematică a deprinderilor. De aceea, sînt pentru verificarea continuă a elevilor, pentru a asigura realizarea reală a programei de practică.

Maistru-instructor ALEXANDRU TITU. Parcurgerea în condiții optime a programei școlare depinde și de pregătirea maistrului-instructor în specialitatea respectivă. Este strict necesară corelarea cunoștințelor de la disciplina de specialitate cu desenul tehnic, tehnologia meseriei, tehnologia materialelor. Ședințele de catedră în liceul nostru fiind comune, documentația tehnică la diverse repere este întocmită în cabinetul de desen tehnic și astfel reușim să asigurăm parcurgerea programei în condiții bune.

Aș menționa o greutate în parcurgerea programei : încadrarea necorespunzătoare a unor maiștri-instructori ; de exemplu, meseria unui maistru-instructor este cea de lăcătuș mecanic și lui i se dă să pregătească elevi în electrotehnică sau invers. În astfel de cazuri maistrul nu reușește să se ridice la nivelul cerințelor programei.

Prof. ing. MIOARA TUDOR. Într-adevăr, buna pregătire a maistrului-instructor contribuie la corelarea cunoștințelor cuprinse în programă, dar contribuie și simțul lui de răspundere și angajare în ceea ce face el. Ca să realizeze această corelare, maistrul își asumă niște răspunderi, anume obținerea calității produselor în concordanță cu programa școlară. Un rol hotărîtor au și inginerii de specialitate, prin coordonarea activității în ateliere și participarea în comisii tehnice care se pronunță asupra calității produselor executate în cadrul planului de producție.

Prof. ing. DUMITRU IGNAT. În ce privește colaborarea dintre ingineri și maiștri, doresc să precizez că aceștia nu reușesc să realizeze documentația tehnică la orele de desen. Se știe că orele de desen tehnic sînt prea puține și nu ne ajunge timpul pentru a da elevilor pregătirea necesară, pentru a forma deprinderi de a executa schița produsului de executat. În perioada de practică elevii să realizeze și această documentație, nu să li se pună gata făcută în față.

Prof. dr. ANTON VASILESCU. *Cu toate că timpul afectat practicii cuprinde peste 30% din timpul procesului instructiv-educativ, întreprinderile nu sînt mulțumite de calitatea pregătirii forței de muncă în școală. De ce ? Timp suficient este și totuși muncitorul pe care-l prezintă școala întreprinderii, după patru ani, nu este acela pe care îl dorește întreprinderea.*

Ing. ION BADEA. Împărtășesc această opinie. Înainte, în școlile profesionale, pregătirea se făcea într-un timp mai îndelungat, care permitea o repetabilitate și ca rezultat însușirea unor deprinderi mult mai sigure. Elevii de astăzi au o pregătire mai vastă, multilaterală, cerință a etapei actuale, dar nu cu suficientă profunzime și abilitate în executarea operațiilor. De aceea ei nu se înscriu în ritmul muncitorilor din întreprinderi, cerut de asigurarea productivității la parametrii planificați. Este o opinie personală, așa după cum mi se pare că și obiectele de profil tehnic sînt în minoritate față de cele de cultură generală. Numărul de ore la disciplinele tehnice nu conferă elevilor cunoașterea temeinică a bazei tehnologice a utilaejlor ; de altfel și desenului tehnic, alfabetul necesar pentru citirea materialelor, i s-a afectat un număr nesatisfăcător de ore.

Prof. dr. ANTON VASILESCU. *Cum apreciați nivelul pregătirii în meserie a absolventului treptei I față de cel al treptei a II-a ?*

Ing. ION BADEA. Absolventul primei trepte nu are maturitatea corespunzătoare să aplice ceea ce și-a însușit, nu poate intra în trei schimburi, mai ales la deservirea utilajelor. Nivelul pregătirii claselor IX—X nu se ridică la nivelul dorit. Absolvenții treptei I încadrați la noi nu se ridică la nivelul absolvenților treptei a II-a, nici la al absolvenților școlilor profesionale. Absolventul treptei I este încadrat, dealtfel, muncitor necalificat și trebuie să facă un stagiu între 6 și 12 luni, în funcție de meserii. Absolventul treptei a II-a este încadrat de la început muncitor calificat și după efectuarea stagiului primește cea de-a doua categorie de încadrare (în urma unui examen).

Prof. dr. ANTON VASILESCU. *Dacă considerați necesară restrîngerea disciplinelor fundamentale în favoarea celor tehnice va putea muncitorul să se acomodeze, mai tîrziu, dacă va fi nevoie, unor noi meserii ?*

Ing. ION BADEA. Cred că obiectele pe care le studiază astăzi nu-l ajută să facă față mobilității meseriei sale. Sînt de părere să renunțe la unele dintre ele. În întreprindere se întîlnește cu utilaje despre care n-a auzit niciodată, fiindcă școala nu-l pregătește în acest sens, și i se cere să producă totuși produse la acel utilaj.

Insp. IOAN ARSENESCU. Nici o exagerare nu este bună : nici creșterea ponderii disciplinelor tehnice, nici a celor fundamentale. Ponderea disciplinelor tehnice este mică în raport cu matematica, fizica și chimia, cărora, după părerea mea, li s-a acordat un număr exagerat de ore. Numărul prea mare de ore, de pildă la matematică, face pe profesori să dea cunoștințe care depășesc de multe ori posibilitățile elevilor. Aș opina pentru debarasarea elevilor de un număr oarecare de ore în favoarea studiului individual. Noi trebuie să le dăm în școală o cultură generală, după care se speciali-

zează. Dacă ne uităm la programa facultăților de matematică, fizică, chimie, vedem că aceasta s-a parcurs în liceu. Trebuie ca aceste discipline să aibă o pondere mai rațională în planul de învățămînt. Alt aspect pe care ni-l prezintă realitatea : circa 90% din absolvenții liceelor industriale merg în producție — și în aceeași proporție cei ai liceelor de matematică-fizică merg în învățămîntul superior. Programa însă este unică. Cred că diferențierea trebuie să fie mai pregnantă la treapta a II-a, în raport cu profilul liceului.

Prof. ing. DUMITRU IGNAT. În consiliul profesoral, profesorii de matematică spun că programele de matematică au fost elaborate de profesorii universitari și aceștia, ca să-și ușureze munca în primul an de facultate, au încărcat programele liceelor. Profesorii de matematică consideră că, deși au prea multe ore, nu pot face față programei. Elevii, pentru a reuși să facă față la matematică, fizică, chimie, neglijează celelalte obiecte, deși în liceu se pune baza culturii generale. Numărul insuficient de ore la disciplinele tehnice nu ne permite să dăm elevilor acele cunoștințe necesare în prezent. Măcar la liceele industriale să se revizuiască numărul de ore de cultură tehnică. Planul de învățămînt obligă elevul să fie superficial, supraîncărcîndu-l. El nu are timp pentru odihnă sau alte activități.

Insp. EUGENIA BĂLAȘA. Insist pentru sporirea orelor de desen tehnic, întrucît fără acesta nu poate fi însușită o meserie. Sînt facultăți la care se dau probe de admitere la desen, deși acesta nu figurează în treapta a II-a. Este total ilogic. Aceasta se cere la arhitectură, de pildă. Ar fi bine să se introducă discipline tehnologice la perfecționarea cadrelor didactice — ingineri, printre care elemente de desen tehnic.

Insp. IOAN ARSENESCU. Aș propune să organizăm astfel de dezbateri pe profile, întrucît noi formăm specialiști atît pentru producția de serie, cît și pentru servicii, pentru acestea trebuind să formăm un muncitor intelectual, necesar economiei moderne. Prin servicii, în țările dezvoltate se înțelege și învățămîntul, cercetarea, proiectarea. Pentru aceste sectoare trebuie să formăm cadre de pe băncile școlii, preocupare care există în școala românească.

Masă rotundă realizată de DINCA SOARE

(Urmare de la pag. 3)

în impetuoasă dezvoltare. Intensificarea activității educative pentru apropierea omului concret de modelul ideal mărește continuu distanța respectivă, solicitînd și mai mult înalte calități morale, sociale, intelectuale.

Definind conceptul general de criză, autoarea amintește că, în orice proces de dezvoltare, contradicțiile implicate în criză au un rol constructiv-formativ, de mobilizare a resurselor pentru schimbări imediate și în timp. „Criza de originalitate" este determinată de nesiguranța adolescentului față de noile trebuințe interne și externe specifice acestei perioade ; insuficienta înțelegere a noului raport de forțe care-l solicită provoacă o stare de neliniște în pragul maturității nedefinite. Atmosfera caldă a familiei e străfulgerată de interogații, critici, nonconformism. De aci și posibilitatea unor contribuții pozitive la conturarea capacităților psihice.

Capitolul I conține opinii și curente relative la criza de originalitate la adolescenți. Sînt relevate principalele căi de condiționare social-istorică a conținutului etapelor adolescenței : tipul fundamental de activitate, tipul și structura relațiilor, tipul de funcționalitate psihică internă. Fără a se dilua în teorii și puncte de vedere minore, tratarea conturează o concepție ce se dezvoltă în capitolele următoare. Accentul pus în cele mai multe lucrări pe opozabilitatea spontană a adolescentului apare în această perspectivă ca unilateral. Se propune în schimb o viziune umanist-filozofică asupra condiției unice a adolescentului : ieșirea din prezentul continuu, al dependenței acceptate, spre modul de trăire responsabilă a rolurilor.

Etapele și formele de exprimare a crizei de originalitate la adolescenți sînt prezentate în capitolul următor. Faptul normal de a încerca „o ieșire mai în față" pe scena vieții are la adolescent expresii pozitive și negative. În categoria primelor intră căutarea necamuflată, critică, a adevărurilor, a înțelesurilor legate de lume și viață, de idealuri, practici, morală, gusturi, fenomene, situații și relații umane. Negativ apare caracterul opozant al acestor căutări, stilul lor radical și egoist, nerăbdător și uneori brutal.

Perioada căutării febrile a originalității se dovedește una dintre cele mai dificile din viața omului ; intuirea originalității ca un prețios statut al libertății interioare naște dorința de autodepășire, de inițiere în roluri, mobilizează energii pentru „elaborarea unei cărți de identitate". Astfel se explică și înalta sensibilitate a adolescenților la reacțiile oamenilor de valoare în care se caută modele de fericire și demnitate. Tabloul acestei dinamici este urmărit pe un diapazon de vîrstă cuprins între 10 și 25 de ani.

Condiționarea biopsihologică (cap. III) oferă baza explicativă pentru restructurarea sferei trebuințelor, lărgirea experienței legate de propria persoană și viața oamenilor, reevaluarea afecțiunilor intime etc. Se atrage atenția asupra momentelor prielnice intervențiilor educative și se clarifică starea de normalitate a diverselor manifestări.

„Condiționarea de fond psihosocială diferențială a crizei de originalitate la adolescenți" (cap. IV) oferă un cadru conceptual solid în locul întrebării simpliste „Cine este vinovatul ?" De la bun început se arată că această condiționare se realizează mai ales prin rolurile și statutele programate social și oferite în mod gradat. Școala, organizațiile de tineret generează și roluri potențiale cu valoare de autoreglaj pentru viața interioară. Rolul modelator în toate tipurile de roluri revine activității concrete în care este antrenat tînărul. Aceasta dă conținut și formă uceniciei vocaționale și cetățenești, formează conștiința de sine și sistemul de valori.

Tabloul psihologic al crizei de originalitate în adolescență se întregește cu particularitățile dezvoltării intelectuale (și aptitudinale) și cu dificultățile de adaptare (cap. V, respectiv VI). Lumea relativ restrînsă și sigură a copilăriei se destramă, lumea reală se dilată — remarcă autoarea ; intrarea în adolescență este momentul crucial al constituirii tensiunii statutului intelectual al tînărului ca persoană ce dorește să se cultive. În ciuda carențelor cognitive inerente, creditul acordat inteligenței și creativității crește pînă la absolutizare. Tangent este abordată și problema orientării școlare și profesionale.

Dificultățile de adaptare sînt relevate în sferele școlii, familiei, mediului social larg, mediul familial fiind unitatea

(Continuare în pag. 55)

ORIENTĂRI ÎN DIDACTICA CONTEMPORANĂ

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

Anii care au urmat după cel de-al doilea război mondial, îndeosebi datorită acțiunii concomitente a revoluției științifico-tehnice și a celor social-politice, se caracterizează și printr-o creștere a exigențelor societății față de școală. Aceste exigențe sînt în primul rînd legate de formarea profesională, de formarea forței de muncă. Cea de-a 34-a sesiune a Conferinței Internaționale a Educației, ținută la Geneva în 1973, a avut ca temă specială de dezbatere, după cum se știe, tocmai „Legătura dintre educație, pregătirea profesională și posibilitățile de plasare, în special în ceea ce privește învățămîntul secundar".

Învățămîntul (uneori exagerîndu-se) nu mai este socotit o acțiune iluministă, numai de ridicare în sine a nivelului de cultură a poporului, de formare a personalităților umane, cu sensul dat de vechiul umanism, ci îndeosebi o investiție de mare eficiență pentru progresul social-economic, cu urmări maxime și în formarea deplină a personalității. Uneori — de aici — s-a ajuns la o optică greșită, cu consecințe pedagogice negative: restrîngerea obiectivelor învățămîntului numai la formarea profesională, această formare fiind concepută numai ca o cît mai bună cizelare a **deprinderilor de muncă,** neglijîndu-se în mare măsură formarea spirituală, morală, de cultură în general a personalității umane.

Biruind asemenea exagerări, politica școlară din țara noastră, fără să diminueze deloc exigențele societății față de școală și în direcția formării profesionale a tinerelor generații, pretinde o dezvoltare integrală a personalității fiecărui tînăr, precizînd însă că aceasta nu se poate realiza decît în activitate, profesia fiind locul unde se poate manifesta deplin întreaga formație spirituală și aptitudinile fiecărui individ.

Ideea strategică a partidului nostru, fundamentală pentru a se putea realiza trecerea la o nouă calitate în învățămîntul românesc, **ideea îmbinării învățămîntului cu cercetarea, cu producția, cu practica socială,** este expresia directă a acestui mod de înțelegere a formării forței de muncă, personalitate completă, creatoare, cerută de contemporaneitate. Această orientare la care ne-am referit, pregnantă în învățămîntul actual pe plan mondial, prezentă, cu corectivele respective și la noi, nu putea să nu influențeze procesul organizării concrete a procesului de învățămînt, cercetările și practicile didactice în realizarea unei mai mari eficiențe, a unui randament maxim.

O **PRIMĂ IMPLICAȚIE a constituit-o intensificarea cercetărilor de didactică în legătură cu creșterea randamentului școlar.** În țara noastră, această problemă nu se exprimă numai în activitatea de cercetare ca în alte țări, ci a devenit o trăsătură a politicii școlare, prezentă în formulările clare și precise din documentele de partid și de stat cu privire la trecerea la o nouă calitate în învățămînt.

Dar noțiunea de **randament școlar** nu mai este definită izolat, necorelată cu noțiunea de **randament socio-profesional. Eficiența școlară este (trebuie să fie) o premisă a reușitei socio-profesionale.** Așa fiind, ca o consecință firească, au apărut ca orientări noi preocupările pentru: I. **definirea obiectivelor învățămîntului,** II. **evaluarea acestuia într-o altă optică** și, evident, III. un nou mod de a gîndi în general **tehnologia didactică.**

I. **ÎN CEEA CE PRIVEȘTE OBIECTIVELE,** se știe că o primă cercetare, obiectivată într-o taxonomie de largă circulație în pedagogia contemporană este cea a lui B. Bloom. În clasificarea lui Bloom, obiectivele învățămîntului se stabilesc pornindu-se **de la laturile structurale ale personalității: cognitivă, afectivă și motrică.** Acest mod de a stabili obiectivele a fost preluat de mulți cercetători, chiar dacă unii au avut în vedere și tipurile de învățare precizate

de Robert M. Gagné [1]. Ne gîndim la analizele obiectivelor făcute de Frencis Mechner [2], John P. de Cecco [3] și alții, dar nu putem să nu remarcăm că ideea metodologică de bază este aceeași: **punctul de plecare în definirea obiectivelor învățămîntului rămîne personalitatea umană cu structura ei.** Creșterea exigențelor societății față de școală impune însă și un alt punct de vedere: **definirea obiectivelor învățămîntului, ca subsistem al sistemului social, pornind de la obiectivele social-politice și economice ale statului respectiv**, obiective în care se oglindește comanda socială generală a epocii, prin specificul fiecărei țări.

Așa fiind, în definirea obiectivelor generale ale școlii, în definirea obiectivelor pe cicluri de învățămînt, pe obiecte și chiar pe capitole și lecții dacă ne referim la obiectivele profesorului și elevului, nu se poate să nu se țină seama, în primul rînd, de obiectivul general impus de caracteristica epocii: **formarea tînărului pentru integrarea socio-profesională.**

Această poziție metodologică nu înseamnă o abolire a personalității umane, ci, dimpotrivă, o respectare a acesteia în ceea ce are ea esențial și specific. Personalitatea este — se știe — o **expresie în evoluția speciei umane, rezultată din asimilarea experienței social-istorice, obiectivată în activități diferite de producție materială și spirituală.** În aceste activități, prin tehnicile și realizările științei, prin sentimentele și aptitudinile pe care le încorporează, se obiectivează nivelul de dezvoltare la care au ajuns personalitățile care le realizează. Prin reproducerea acestor activități se formează noi personalități, cu un nivel mai înalt de productivitate materială și spirituală [4]. Iată de ce socotim binevenită orientarea de a defini obiectivele învățămîntului pornind de la cerințele social-economice ale epocii, fără a uita cum se exprimă acestea și în procesele structurale ale personalității. Așa este realist, așa pretinde și o altă orientare generală a științei contemporane care a pătruns și în didactică, anume **teoria sistemică: subsistemul își definește obiectivele pornind de la cele ale suprasistemului.** Așa se procedează și în țara noastră cînd se definesc în documentele de partid obiectivele politicii școlare. Ele ar trebui preluate și definite mult mai riguros, în termeni pedagogici specifici, pe cît se poate operaționali, la nivelul subsistemului, de către organele de administrație școlară, ca apoi și fiecare profesor să le poată concretiza la nivelul obiectului său, pe clase, pe capitole, pe lecții, atît pentru el, cît și pentru elevi.

În această privință didactica contemporană ne și ajută, prin realizările ei, în tehnica definirii obiectivelor. Sînt în acest sens de menționat cercetările lui B. Bloom, A. J. Harrow, John P. de Cecco, Michael Macdonald-Ross, P. David Mitchell, pe care, printr-un efort lăudabil, Editura didactică și pedagogică le-a prezentat, alături de alte studii interesante de tehnologie didactică, în traducerea și prin grija lui Eugen P. Noveanu, în Caiete de pedagogie modernă nr. 6/1977. Am remarca, îndeosebi, pentru modul concret în care este ajutat profesorul să definească obiectivele școlare — ale sale și ale elevului — lucrarea: John P. de Cecco — **Obiectivele instrucționale** — din culegerea amintită. Trebuie evidențiate aici și cercetările realizate de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice din România; ele constituie o contribuție evidentă la creșterea eficienței învățămîntului, mai ales cînd exprimă corectivul la care ne-am referit mai sus.

Este adevărat că dată fiind convingerea, științifică dealtfel, că orice tînăr se integrează eficient în viața socială nu atît prin ceea ce știe să reproducă pe bază de memorie **ci prin ce știe să facă,** se insistă cu precădere asupra definirii obiectivelor **în termeni comportamentali, operaționali,** neglijîndu-se faptul că sînt și obiective, îndeosebi ale educației morale și estetice, care, deși deosebit de valoroase pentru integrarea eficientă în relațiile social-profesionale, nu pot fi definite întotdeauna **în termeni comportamentali.** În această privință sînt necesare încă eforturi de cercetare.

Este de reținut totuși că această orientare — chiar dacă urmărește numai definirea în termeni operaționali, comportamentali a obiectivelor — este de mare eficiență în organizarea instruirii, formării tinerelor generații.

II. Prin logica dezvoltării reale a procesului de învățămînt, preocupările pentru definirea obiectivelor au antrenat numeroase cercetări în legătură cu **evaluarea randamnetului școlar,** eficiența acestuia fiind văzută și prin finalitatea socio-profesională. În această ordine de idei, docimologia — așa cum a fost văzută de H. Piéron, părintele acestei discipline pedagogice — este depășită. Cîteva idei marchează această dezvoltare a cercetărilor de evaluare.

Prima din aceste idei exprimă faptul că evaluarea are la ce să se refere, cu multă precizie: **evaluarea poate stabili în ce măsură obiectivele formulate au fost realizate.** Obiectivele fiind definite în termeni comportamentali, evaluarea poate **să măsoare riguros înfăptuirea lor.**

A doua idee, de o excepțională valoare, pentru creșterea eficienței învățămîntu-

---

[1] ROBERT M. GAGNÉ, *Condițiile învățării* (trad.), E.D.P., București, 1975.

[2] FRENCIS MECHNER, *Analiza comportamentală și structurarea instruirii*, în „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, E.D.P., București, 1977.

[3] JOHN P. DE CECCO, *Obiectivele instrucționale*, în „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, E.D.P., București, 1977.

[4] ALEXIS LEONTIEV, *L'homme et la culture*, „Recherches internationales à la lumière du marxisme", nr. 46, 1965.

lui, eficiență înțeleasă, așa cum am precizat, **și ca integrare socio-profesională,** privește însăși organizarea diferențiată a evaluării, în raport cu funcțiile acesteia : **funcția predictivă, funcția sumativă** și **funcția formativă** [5].

Nu vom insista asupra funcțiilor predictivă și sumativă a evaluării întrucît contribuția cea mai mare la creșterea randamentului școlar o are **evaluarea formativă.**

Funcția formativă a evaluării se obiectivează în îndrumarea elevului în decursul învățării cotidiene. Evaluarea formativă oferă profesorului posibilitatea de a-și adapta activitatea la nevoile fiecărui elev, de a-și orienta precis intervențiile sale pentru a-l ajuta pe elev spre depășirea dificultăților precizate prin evaluarea formativă. În practica cotidiană din învățămînt, profesorul evaluează elevii mai ales pentru a-i motiva și a-i informa asupra performanțelor obținute. În evaluarea formativă se constată una din cuceririle instruirii programate, bazată pe abordarea cibernetică a procesului de învățămînt. Este vorba de realizarea aferentației (feed-back), de realizarea unei informări operative atît a profesorului cît și a elevului despre efectul învățării, pentru fiecare secvență didactică.

În modul curent de organizare a instruirii, elevul nu cunoaște obiectivele amănunțite ale instruirii, ca să-și poată raporta rezultatele la ele. De aceea, nici motivația nu este suficient de susținută. Uneori, în practică, nici profesorul nu cunoaște exact obiectivele pe care ar trebui să le urmărească. Or, din cercetările efectuate (Y. Tourneur) a reieșit că eficiența instruirii crește dacă profesorul cunoaște exact obiectivele fiecărui capitol, fiecărei lecții, dar crește și mai mult dacă și elevul cunoaște aceste obiective. În felul acesta, s-a ajuns la concluzia că o învățare eficientă trebuie să capete un alt mod de organizare, care să vizeze și un mod nou de evaluare — **evaluarea formativă și operantă** — a obiectivelor stabilite chiar pe secvențe didactice restrînse. În felul acesta se poate realiza o **însușire deplină.**

Evaluarea formativă și **individualizarea** învățămîntului sînt cele două condiții ale **însușirii depline,** orientare de mare eficiență în didactica contemporană. În condițiile învățămîntului tradițional, modul de organizare a instruirii este același pentru toți elevii. Dar tocmai pentru că se practică aceeași organizare a învățării, în același ritm pentru toți elevii, se obțin rezultate diferite și sub nivelul posibilităților fiecăruia. În condițiile didacticii **însușirii depline** [6], învățămîntul duce la rezultate identice, superioare, tocmai pentru că este diferențiat.

O convingere neștiințifică, care persistă în învățămîntul tradițional, o constituie încrederea în caracterul înnăscut al aptitudinilor, conform căreia doar unii elevi au aptitudini **pentru matematică, pentru literatură** sau numai **unii elevi pot urma studii superioare** etc. Trebuie pusă întrebarea : nu cumva o altă organizare a învățămîntului și alte metode ar face ca majoritatea elevilor să obțină rezultate la învățătură similare celor obținute de cei considerați dotați ? Evident, o asemenea întrebare este firească din partea societății contemporane cînd nevoia de indivizi cu înaltă calificare profesională a sporit considerabil. Este firesc să fie pusă o astfel de întrebare și pentru că rolul selectiv al școlii a scăzut în multe țări. Pe baza unor răspunsuri la asemenea întrebări **s-a născut didactica însușirii depline.** Este bine să reținem, cu mîndrie justificată, că o asemenea orientare este prezentă în documentele noastre de partid, ca fiind fundamentală. Încă de la Plenara C.C. al P.C.R. din 19—20 iunie 1973, prin cuvîntarea de încheiere, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, preciza că **școala nu trebuie să-i scoată în afară pe cei care au greutăți în învățare, ci să facă în așa fel ca toți copiii țării să-și însușească cunoștințele necesare.**

În conformitate cu orientarea **însușirii depline,** demersul didactic de mare eficiență este următorul [7] :

1. Diagnosticul deficiențelor de învățare, în momentul abordării temei noi.
2. Programe de compensare (de ratrapare).
3. Prezentarea obiectivelor pedagogice.
4. Predarea de către profesor.
5. Aplicarea unor teste formative.
6. Programe de remediere.
7. Programe îmbogățite pentru cei cu rezultate foarte bune.
8. Învățarea prin cooperare (discutarea în grup a dificultăților întîmpinate).
9. Aplicarea de teste sumative.

Din această schiță a procedurii didactice folosită în **însușirea deplină,** rezultă cu claritate contribuția adusă de **instruirea programată,** de preocupările privind **definirea obiectivelor,** de preocupările privind **evaluarea formativă** în elaborarea unui model al acestei orientări. De ase-

[5] Vezi, în acest sens : GILBERT DE LANDSHEERE, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele* (trad.), E.D.P., București, 1975 ; BAL R. et PAQUAY-BECKERS, JACQUELINE, *Les fonctions de l'évaluation*, „Cahiers pédagogiques", Nantes, nr. 12, 1978.

[6] Orientare dată de J. Carrol printr-o nouă definiție a aptitudinii, încă în 1963, în lucrarea sa *A model of school learning*, vezi Probleme de pedagogie contemporană, nr. 7, 1979, Bibiloteca centrală pedagogică, București.

[7] Cf. BAL R. et PAQUAY-BECKERS, JACQUELINE — *op. cit.*

menea, apare evidentă justețea măsurilor de politică școlară luate în țara noastră pe linia trecerii la o nouă calitate în învățămînt, pe linia lichidării repetenției și a scăderii, pe măsură ce înaintăm în școlarizare, a numărului celor care nu-și însușesc cunoștințele prevăzute de programe. În prezent, numărul celor care nu-și însușesc cunoștințele, conform programelor, crește pe măsură ce înaintăm spre anii mari de școlărizare, ceea ce trebuie să recunoaștem este un fapt cu totul nefiresc. Apare cu necesitate evidentă cerința ca la fiecare început de an școlar, fiecare învățător, fiecare profesor, în primele 2—3 săptămîni de școală să facă un diagnostic al deficiențelor în învățare, să stabilească ce lipsește din cunoștințele strict necesare elevilor pentru a-și însuși pe cele din anul în curs. Dar pentru că profesorul trebuie **să parcurgă programa, pentru că nu are timp, el predă** în continuare fără să-și dea seama că tocmai aici rezidă cauzele creșterii, de la un an la altul de școlarizare, a numărului elevilor care nu-și însușesc cunoștințele necesare. În loc să-i acuzăm pe cei care au lucrat înaintea noastră (uneori sîntem tot noi cei care am lucrat cu elevii în anii anteriori), mai bine am proceda — măcar la început de an — după cerințele **însușirii depline,** bazate pe **evaluarea formativă.**

De la didactica **însușirii depline,** prin **teoria evaluării formative a învățămîntului,** s-a ajuns la **Pedagogia curbei în „J",** care scoate în evidență caracterul nestimulativ al curbei lui Gauss (forma de clopot) și necesitatea trecerii la un proces didactic care să înlesnească o exprimare a rezultatelor prin trecerea de la curba în „I" la **curba în „J".**

În adevăr, o însușire deplină se poate exprima printr-o curbă în „J" și astfel se poate demonstra cum se realizează o eficiență continuă a instruirii.

Pentru a se înțelege fundamentele teoretice ale acestei orientări — **Pedagogia (Didactica) curbei în „J"** — să ne amintim că exprimarea grafică a distribuției aptitudinilor pe un eșantion de elevi, la un obiect sau altul — lectură, matematică, lb. străine etc. — chiar dacă nu știm încă în ce măsură aptitudinile sînt capacități înnăscute sau dobîndite, s-ar putea să fie o curbă gaussiană. Dar nici un învățător nu admite ca numai o parte din colectivul clasei va putea învăța să citească, ci dimpotrivă, el este convins că cei mai mulți elevi vor ajunge să citească, după unu, doi ani, în mod curent. Dacă la început curba cunoștințelor va avea forma „I" (vezi fig. 1), în final va avea forma „J" (vezi fig. 2).

Schematic, evoluția la citire va fi următoarea (fig. 3) (după Gilbert de Landsheere — op. cit.).

Această schemă a evoluției lecturii este așteptată și de părinți și de cei care răspund de învățămînt. Și în cea mai mare măsură se și realizează. De ce nu s-ar putea realiza și la alte obiecte de învățămînt, și la alte nivele de școlarizare? Este ipoteza de la care s-a plecat și care s-a verificat în repetate experimente de organizare a instruirii pe baza modelului **însușirii depline** și al **evaluării formative,** prezentate mai sus.

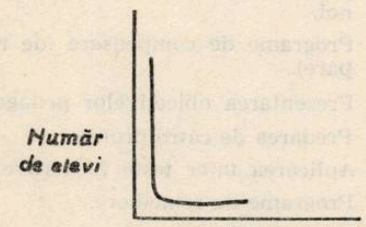


Fig. 1.

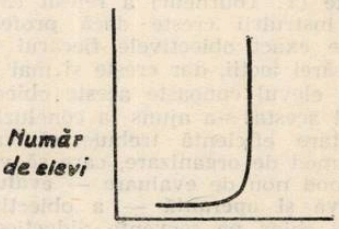


Fig. 2.

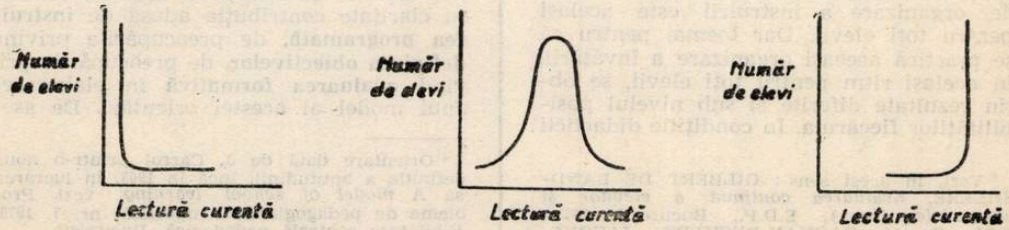


fig. 3

III. Realizarea obiectivelor și evaluarea lor riguroasă a dus la un mod de organizare a instruirii mult mai științific, încît poate fi chiar măsurată eficiența pentru fiecare secvență didactică. Acest mod de a concepe organizarea procesului de învățămînt a dus la o adevărată **tehnologie didactică. Tehnologia didactică nefiind altceva decît un mod științific, riguros de proiectare, de realizare și de evaluare a procesului de învățămînt.**

Nu este corect, nu este științific să preluăm noțiunea de tehnologie didactică pornind de la faptul că în ultimele decenii s-a extins în învățămînt folosirea unor tehnici de comunicare, îndeosebi audio-vizuale și mașini de instruire. Acest mod de a înțelege tehnologia didactică o lipsește de fundamentele științifice și o coboară la o manipulare a unei aparaturi care nici n-a fost creată pentru învățămînt. Ne gîndim în primul rînd la tehnicile audio-vizuale care au și început să fie mai puțin apreciate. Nu este vorba de instruirea programată, care a fost creată pe o bază teoretică științific elaborată (cibernetică și de psihologia învățării). Dar se poate vorbi în același mod despre mașinile de instruire, care, de cele mai multe ori, au fost concepute numai pe principii tehnice, fără să se țină seama de bazele teoretice, didactice. Astăzi, cînd este vorba de învățarea prin ordinator, lucrurile stau desigur altfel.

În privința instruirii programate, eforturile de a fructifica avantajele acesteia, completînd-o cu ceea ce îi lipsea, s-au intensificat în ultimii ani. Principalele orientări în folosirea instruirii programate merg în direcția elaborării programelor și pentru dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor, necesitate resimțită și semnalată de noi încă în anii 1964—1970[8]. Deci, nu o programare numai **pentru a însuși mai repede un volum mai mare de informație,** ci îndeosebi **pentru o pregătire în vederea activității, pentru acțiune,** nu numai **pentru asimilarea de informații verbale,** ci și **pentru dezvoltarea capacităților intelectuale.**

Cît despre criticile aduse instruirii programate, acestea se referă la : **a) părerile negative ale cadrelor didactice** care, se știe, nu renunță ușor la practicile tradiționale a căror imagine persistă timp îndelungat ; **b) aspectele economice** exprimate în costuri prea ridicate ce fac din generalizarea ei o acțiune nerentabilă ; **c) criticile de ordin pedagogic** care se referă la faptul că instruirea programată nu aduce eficiență decît sub anumite aspecte, că nu este un panaceu universal și are eficiență numai în însușirea unor date și operații cu caracter repetativ, că sărăcește relațiile socio-afective elev-elevi și profesor-elevi, că nu pot fi programate în vederea însușirii oricărui fel de cunoștințe și că, îndeosebi, nu ajută suficient dezvoltarea creativității ;

d) criticile psihologice orientate în direcția bazelor teoretice ale instruirii programate (așa cum au fost elaborate de B. F. Skinner), care combat faptul că prin instruirea programată elevul învață, memorează ceva, dar nu învață să învețe, și să acționeze, în acest tip de instruire importantă nefiind dirijarea formării proceselor intelectuale, ci rezultatele lor (este vorba de „cutia neagră", care nu interesează, decît prin ce se întîmplă la „intrarea" și „ieșirea" din ea, dar nu și prin ce se întîmplă în această cutie).

Toate aceste deficiențe se urmărește a fi înlăturate cu intenția de a se realiza o pregătire mai eficientă a tinerilor pentru integrarea lor socio-profesională pe baza modului cum se învață în școală, prin **învățarea creativă dirijată,** orientare în didactica contemporană, **elaborată pe baza teoriei cognitive a învățării (a acțiunilor mintale),** ai căror reprezentanți sînt Leontiev, Galperin, Talîzina ; **a învățării prin cercetare.** (H. Fries și Roth Rosenberger) ; a învățării **pe bază de algoritmi** (N. L. Landa) și **învățămîntul problematizat** (W. Okon). Această orientare este binecunoscută. În țara noastră se bucură de o bună apreciere, deși în practică a pătruns pe o arie încă îngustă.

În U.R.S.S. este extinsă și orientarea **învățării în etape,** etapele de fapt fiind cele parcurse în procesul trecerii de la **acțiunea obiectuală la acțiunea mintală,** cu precizarea, de mare eficiență : **elevul este condus în procesul didactic începînd cu însăși cunoașterea de către el a obiectivelor urmărite în rezolvarea fiecărei sarcini didactice.** Aceste etape sînt următoarele, în succesiunea lor progresivă :

a) **cunoașterea sarcinii de către elevi,** fără ca pe baza acestei etape elevii să ajungă la o „cunoaștere reală", ci doar ca o condiție a „descoperirii" (Galperin) ;

b) **acțiunea elevilor cu materialul concret,** manipularea cu obiectele fiind începutul oricărei cunoașteri și al oricărei acțiuni de gîndire, mentală. În această etapă se vor organiza condițiile acestei manipulări ;

c) **desfășurarea acțiunii pe planul expunerii orale,** de către elev, deci posibil de corijat de către profesor. În această etapă, desfășurarea acțiunii este înlocuită de vorbirea orală ;

d) **transferarea acțiunii în planul formei mintale,** cînd acțiunea devine interiorizată (nici manipu-

[8] V. BUNESCU (sub red.), *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată,* E.D.P., București, 1967.

lare, nici exprimare orală cu necesitate);

e) **consolidarea acțiunii în forma sa mintală,** cînd recurgerea la manipulare sau chiar la verbalizare devine inutilă.

Aceste etape, într-o organizare corectă, la diferite capitole, pe obiecte de învățămînt, au fost experimentate cu deosebit succes și de cercetători din Marea Britanie, din S.U.A. În același sens și la noi, în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice s-au inițiat și efectuat cercetări interesante.

Nu se poate contura o imagine cît de cît clară asupra orientărilor din didactica contemporană, dacă nu am aminti aici influența — de această dată inversă — a didacticii adulților asupra formelor de organizare a procesului de învățămînt în instituții școlare, deci asupra didacticii. Este și aici vorba de puternica înrîurire asupra școlii, datorată creșterii exigențelor sociale, de faptul că tinerii trebuie încă din școală să fie pregătiți pentru o integrare rapidă, eficientă în viață, în producție. De aici și prezența în formarea tineretului în școală a unor metode mai puțin rigide, mai puțin artificiale — ca cele preconizate de didactica școlară — preluate din organizarea învățării pentru adulți.

De asemenea, nu putem să nu amintim de **învățarea socială,** care de asemenea — ca orientare în didactica contemporană — s-a născut dintr-o mai atentă analiză a achizițiilor — destul de numeroase și de mare eficiență în practică — pe care oamenii le dobîndesc în afara învățării organizate în școală.

Problemele pe care le ridică această preluare trebuie mai profund analizate și ar fi necesare încă cercetări care să precizeze „ce", „cît" și „cum" trebuie integrate **în didactica contemporană,** disciplină pedagogică ce-și lărgește și își aprofundează permanent obiectul cercetărilor sale — **procesul de învățămînt** — pentru a-l organiza și desfășura mai eficient.

LECȚIA DE RECAPITULARE ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MODERN

Conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA

Definirea obiectivelor educației constituie astăzi o preocupare principală a teoriei pedagogice, fiind punctul de plecare în elaborarea unui anumit model de predare-învățare.

Celelalte componente ale acestui proces — conținutul, mijloacele, metodologia, organizarea activităților, raporturile dintre educator și elevi etc. — vor trebui adaptate la ceea ce urmărim să obținem în final pe planul dezvoltării și formării elevilor. În sensul acesta și recapitularea, ca etapă în care se desăvîrșesc achizițiile de ordin intelectual sau comportamental, trebuie să capete o anumită structură în funcție de scopurile pe care le avem în vedere cînd organizăm recapitularea, atît în lecțiile obișnuite, cît și în lecțiile special consacrate acestei activități.

Întrucît, din acest punct de vedere, a existat și există încă unele păreri unilaterale despre adevăratul rol al acestei importante etape a instruirii, vom încerca în cele ce urmează să arătăm, că astăzi, recapitularea nu trebuie să se mărginească la niște scopuri educative limitate, ci că ea are sarcini de mai mare amploare, situînd-o într-un context mult mai larg și cu implicații mult mai profunde, mai ales în formarea intelectuală a elevilor. De aici va rezulta că toate elementele implicate în recapitulare vor trebui revizuite, ameliorate și poate chiar restructurate.

Vom încerca să arătăm care ar fi aceste obiective, menite să orienteze o astfel de activitate.

1. Unul din ele, care a fost mai frecvent luat în considerare e acela că **prin reluarea materialului învățat se asigură fixarea cunoștințelor și comportamentelor,** că se poate preveni mai mult sau mai puțin uitarea. Se știe că din antichitate exista dictonul repetiția „est mater studiorum". Nu se poate pune la îndoială că repetarea are rolul ei foarte însemnat în asigurarea unei învățări pe termen lung, rol pe care practica pe-

dagogică l-a stabilit pînă acum. Ceea ce se repetă are şanse mult mai mari de a se păstra, decît ceea ce nu se repetă. De aici s-a tras concluzia că ceea ce asigură fixarea celor învăţate, că ceea ce cauzează reţinerea materialului parcurs ar fi însăşi repetarea lui. Dar tot practica ne arată că noi reţinem pe termen lung informaţii, stări psihice, acţiuni care nu s-au repetat. Aceasta înseamnă că nu repetarea e factorul esenţial al reţinerii lor. Aşa cum preciza V. Pavelcu, repetarea e numai „O condiţie extrinsecă, care creează şanse favorabile pentru acţiunea veritabilelor cauze. Aşa cum probabilitatea de cîştig la loterie creşte cu numărul de bilete cumpărate, tot aşa şansele de a se crea o deprindere cresc odată cu numărul repetiţiilor" [1]. Aşadar, repetarea constituie numai o condiţie care favorizează acţiunea altor factori psihologici care asigură păstrarea atît în conştiinţă cît şi în comportament a unor conţinuturi învăţate. De aici urmează că important pentru păstrare sînt acei factori dintre care amintim: trăirile profunde ce însoţesc actele de învăţare, stările psihice mai puternice, interesele şi motivaţiile, emoţiile şi tensiunile psihice, semnificaţiile pe care le are pentru persoana respectivă cele învăţate. La aceştia s-ar putea adăuga şi un factor fundamental care se referă la modul în care cele învăţate sînt înţelese, întrucît înţelegerea şi pătrunderea sensurilor celor învăţate cu adevărat asigură şi păstrarea lor. În cazul cînd în procesul de recapitulare e luată în considerare numai simpla repetare, fără activarea acelor factori interiori esenţiali, învăţarea nu se realizează sau în cel mai rău caz se ajunge la un simplu dresaj sau învăţare mecanică. E vorba aici de fixarea în comportament a unor acţiuni rigide, lipsite de relief şi flexibilitate.

În al doilea rînd, aici trebuie să facem o precizare care rezultă din cele arătate mai sus. E vorba de numărul repetărilor. În învăţămîntul modern, cînd urmărim o creştere a aşa-numitului „randament al învăţării", care înseamnă a se învăţa mult („mult" nu numai în sens cantitativ, ci şi calitativ) într-un timp scurt, e necesar ca numărul repetărilor, revederilor de material să nu fie cît mai mare, cum obişnuiesc să spună unii pedagogi practicieni, ci cît mai mic. Aceasta înseamnă ca printr-un număr mic de reluări şi repetări elevii să ajungă să reţină cele învăţate cît mai mult timp. De aici rezultă că recapitularea celor învăţate să se facă în aşa fel încît acei factori psihici implicaţi în procesul de învăţare, de care s-a amintit mai sus şi care nu de puţine ori sînt neglijaţi, să fie solicitaţi cît mai mult.

[1] V. PAVELCU, *Schema operaţională, deprinderile şi obişnuinţele — înţelesurile lor şi raporturile dintre ele,* „Revista de psihologie", nr. 4/1965, p. 454.

Adeseori în procesul de reluare a celor învăţate anterior au loc stări psihice neprielnice învăţării autentice. Elevii nu mai sînt atraşi de lucrurile vechi, noutatea lipsind, nici atenţia şi nici interesul lor nu mai sînt afectate şi nici dorinţa de a acţiona mai intens pe plan mintal sau comportamental. O recapitulare în astfel de condiţii, nu are decît un slab efect. De aceea revederea cunoştinţelor trebuie să fie însoţită de stări psihice pozitive mai intense. Aşa fiind, elementele noi introduse în activitatea de recapitulare trebuie să constituie o preocupare esenţială. Aceste elemente noi se referă în primul rînd la alte informaţii necunoscute de către elevi în legătură cu subiectul tratat. E vorba de date noi, alte exemple, alte experienţe, alte imagini ilustrative, alte probleme şi exerciţii etc. Noutatea s-ar putea manifesta şi sub raportul formei de activitate, al contextelor în care este implicat subiectul tratat, al metodologiei didactice, al întregului cadru în care s-ar desfăşura o asemenea lecţie. Elevii surprinşi fiind de astfel de noutăţi, acestea le-ar crea un climat de lucru şi de impresii care le-ar solicita mult interesul.

În afară de ameliorarea acestor stări psihice de ordin motivaţional-afectiv e necesar să ne referim şi la includerea repetării materialului într-un sistem de activităţi care să se desfăşoare la un nivel mai înalt de tensiune intelectuală. Nu de puţine ori recapitularea afectează mai mult factori de memorie. Elevii trebuie să recitească, să-şi readucă aminte, să reconstituie, să reproducă parţial sau integral cele învăţate anterior. Lucrul acesta este necesar, dar mai important aici este solicitarea gîndirii şi imaginaţiei, a spiritului inventiv şi capacităţii de investigare şi de explorare a necunoscutului. Adică ceea ce au învăţat elevii pînă la un moment dat să constituie un material cu care s-ar putea opera în continuare. Cum s-ar spune, vechiul material trebuie să fie regîndit, adică să fie privit şi interpretat şi din alte puncte de vedere, e necesar să stabilească şi alte contexte în care să fie judecat şi să fie făcute alte legături cu fenomene, obiecte, evenimente şi să se organizeze şi noi sisteme de asociaţii şi relaţii etc. Cunoştinţele sau acţiunile automatizate dobîndite şi revăzute ar fi ca un fel de cărămizi cu care s-ar putea în continuare construi noi configuraţii teoretice sau practice.

Prin urmare o recapitulare în care să participe în afară de memorie şi alte compartimente ale vieţii psihice a elevilor poate asigura durabilitatea cunoştinţelor şi capacităţilor pentru că intervin acele elemente de sudură, de legături şi de trăinicie la care ne-am referit mai înainte.

2. Dar prin recapitulare nu intenționăm să realizăm numai o durabilitate mai mare pentru cele învățate, ci mai mult, e necesar să urmărim o dezvoltare a cunoașterii, o **ridicare a ei pe trepte superioare, iar pe plan comportamental o lărgire și perfecționare a capacităților.** Învățămîntul modern depășește cadrul limitat și static al învățămîntului tradițional, făcînd din recapitulare un element dinamic de extindere și de ridicare a procesului de cunoaștere pe noi trepte. În primul rînd se stabilesc noi legături între cunoștințe și priceperile dobîndite, consolidîndu-se astfel în sisteme mai organizate și mai riguroase. Astfel aceste achiziții cognitive și comportamentale care pînă acum au avut un caracter izolat (fiecare lecție tratînd cîte o temă sau porțiuni dintr-o temă) au constituit doar fragmente cu slabe legături între ele. Cu acest prilej se poate produce o organizare mai strînsă a lor, o unificare mai deplină, ajungîndu-se la corpuri unitare de cunoștințe și comportamente. Apoi, recapitularea prilejuiește ridicarea gradului de abstractizare și esențializare a cunoștințelor. Explicațiile unitare care se referă la obiecte și fenomene diferite, constituie achiziții de mare valoare pentru elevi, amplificînd și ridicînd nivelul teoretic al cunoștințelor.

Dezvoltarea capacității de cunoaștere se pune în evidență și prin aprofundarea gradului de înțelegere. Fiecare fragment atinge un anumit nivel de înțelegere, dar privirile de ansamblu asupra acestor fragmente conferă perspective mai largi pentru gîndire, care acum poate să le cuprindă în contexte și constelații mai vaste, permițînd elevilor să pătrundă în zona unor semnificații mai adînci și de pricepere a substraturilor mai profunde ale realității.

3. Al treilea scop pe care îl are recapitularea este acela care se referă la posibilitatea **ce o au profesorul și elevii de a rectifica achizițiile obținute în primul contact cu materialul de învățat.** În orice proces de învățare apar erori, goluri, neclarități, neînțelegeri, denaturări de sensuri, nepotriviri și chiar contradicții, care ar putea să rămînă neîndreptate și neretușate. De aceea, acum avem prilejul să le punem în evidență și să le remediem. De multe ori aceste defecte în învățare pot să rămînă mascate și neobservate atunci cînd profesorul verifică modul în care a fost asimilată fiecare lecție în parte. Dar cu prilejul revizuirii pregătirii pe baza unui sistem de subiecte și lecții, aceste fisuri și inadvertențe ies mai ușor la lumină.

4. În fine, unul din obiectivele cele mai importante ale recapitulării îl constituie formarea unor capacități care nu se pot manifesta decît acționînd teoretic și practic pe cîmpuri mai întinse de preocupări cognitive sau aplicative. În primul rînd este vorba de formarea spiritului de sinteză, capacitate de mare valoare astăzi cînd există o informație extrem de bogată și se manifestă tot mai pregnant necesitatea de a surprinde ceea ce este esențial și general în vastitatea de cunoștințe. Se impune deci ca omul să știe să introducă o anumită ordine într-o vastă gamă de imagini, idei, știri, învățînd să reducă totul la anumite formule sintetizatoare, la anumite idei de mai mare universalitate. Desigur, prin elaborare de sinteze nu se realizează o simplă reuniune de elemente, o însumare sau o alăturare a acestora, ci e vorba de integrarea compozițională a lor din care rezultă noi idei, un nou mod de a vedea și a acționa.

De multe ori în școală elevii rămîn la fapte, la date, la evenimente, la experiențe, la idei disparate, fără legături între ele. Adeseori subiectele de sinteză care se dau la diferite examene de absolvire sau admitere se tratează de către elevi prin punere cap-la-cap, deci printr-o tratare pur analitică și nu prin încercarea de a le selecta, a corela, a esențializa, a integra într-o nouă organizare unele elemente deja cunoscute.

De aici se desprinde necesitatea de a forma și alte capacități colaterale : capacitatea de a discerne și a selecta, capacitatea de a combina și a ansambla, capacitatea de a sesiza elementele comune, a distinge ceea ce e mai valoros, capacitatea de a asocia și a corela etc. Situînd pe elevi în fața unui ansamblu de cunoștințe cu ocazia recapitulării lor, aceștia vor fi solicitați să opereze pe plan mintal și pe plan practic în sensul acesta.

Așadar, recapitularea poate aduce un plus de contribuție la realizarea și desăvîrșirea rolului formativ al școlii.

* * *

Avînd în vedere existența unui cîmp mai vast de obiective legate de activitatea de recapitulare se impune ca pentru realizarea lor să se ia unele măsuri dintre care preconizăm următoarele :

— Reducerea temelor prevăzute în programele de învățămînt și prin aceasta și reducerea puzderiei de informații care se transmit zilnic elevilor și care necesită mult timp, spre a se rezerva mai multe ore trimestrial pentru lecțiile speciale de recapitulare, care implică o reorganizare a cunoștințelor, abordarea lor în alte sisteme, elaborarea unor lucrări adecvate etc., care necesită timp mai îndelungat.

— Manualele școlare să prevadă teme pentru recapitulare și modele de scheme care să poată fi utilizate de profesori și elevi în vederea operațiilor de

care am amintit. Manualul școlar modern trebuie să depășească prin aceasta sarcina simplă de a prezenta o informație pe baza unui sistem, la care se adaugă uneori acele exerciții aplicative destul de stereotipe și care prea puțin pun în funcțiune acele capacități de care am amintit mai sus.

— Metodologia recapitulării trebuie revizuită, în sensul ca aceste lecții să se desfășoare pe baza unor activități care să favorizeze stabilirea de legături, efectuarea unor corelații, construcții sintetizatoare, esențializări, restructurări etc. În acest sens sînt de mare utilitate problemele care să solicite cunoștințe din diferite capitole, apoi referatele sau lucrările anuale elaborate de către elevi pe baza unei documentări mai vaste, studierea unei bibliografii referitor la o temă, alcătuirea proiectelor în care sînt implicate cunoștințe și priceperi diferite, găsirea unor soluții tehnice, îmbunătățirea unor dispozitive sau modificarea lor etc., care toate ar solicita capacitățile de care am amintit.

În general, activitățile cu caracter creativ, nu numai că solicită inventivitatea, capacitățile intuitive, puterea de a formula noi ipoteze și concluzii, ci îi determină pe elevi să se refere în activitatea lor la diferite capitole din manual, la diferite lecții, să selecteze ce e necesar, să caute ceea ce are legătură, să unifice idei disparate. Procesul de descoperire și invenție solicită capacitatea de reamintire a vechilor cunoștințe, odată cu aceea de reorganizare a lor în vederea soluționării diferitelor probleme de natura aceasta. În felul acesta recapitularea devine nu numai un motiv de reactualizare a celor învățate anterior, ci, mai mult, un prilej de construire a ceva nou cu ceva vechi. Așadar, reactualizarea cunoștințelor să nu aibă un scop în sine, ci să vizeze concomitent găsiri de soluții, descoperirea unor noi relații științifice, efectuarea unor lucrări teoretice și practice în care să fie implicate cunoștințe din diferite capitole ale cursului.

— În fine, spre a avea efecte sintetizatoare și mai largi, activitățile de recapitulare pot căpăta și un caracter de interdisciplinaritate. Adică, în tratarea diferitelor teme de recapitulare elevii să fie determinați să utilizeze informații din mai multe discipline, ceea ce ar contribui mult la formarea lor intelectuală, în concordanță cu necesitățile vieții și de pregătire din zilele noastre, cînd nu sînt suficiente tratările pe felii ale problemelor științifico-tehnice și chiar a celor artistice.

CORELAȚIE ȘI INTERDISCIPLINARITATE ÎN ÎNVĂȚAREA DISCIPLINELOR TEHNICE ȘI ÎN ACTIVITATEA DE INSTRUIRE PRACTICĂ

Ing. IOAN IONESCU

Oficiul central pentru mijloace de învățămînt

De la început ne propunem să analizăm cele două noțiuni de largă circulație, corelație și interdisciplinaritate, a raportului existent între ele și apoi modul de aplicare a acestor principii, în cazul disciplinelor de specialitate.

Corelația cunoștințelor constituie o legătură a cunoștințelor specifice diferitelor domenii, al cărui scop „conduce la un sistem unitar de cunoaștere, la o concepție generală, unitară, asupra lumii, naturii, a societății și a gîndirii, la o concepție științifică întemeiată" (1). Referindu-ne la corelația dintre disciplinele de învățămînt, aceasta se referă la stabilirea unei legături a conținutului fiecărui obiect de învățămînt cu ansamblul programelor de învățămînt, respectînd interdependența și condiționarea reciprocă a

cunoștințelor din cadrul fiecărui obiect de învățămînt.

Plecînd de la situația că învățămîntul prin tradiție este divizat în discipline cărora le corespund obiective și metode specifice, iar programele școlare reprezintă osatura învățămîntului (2), ele fixînd frontiere mai mult sau mai puțin arbitrare între discipline, principiul corelației apare cu necesitate în procesul de învățămînt.

Se desprinde concluzia că principiul corelației stă la baza întocmirii planurilor de învățămînt și a programelor școlare, asigurîndu-se ordinea, legătura, interdependența, interacțiunea și condiționarea reciprocă a cunoștințelor, scoțînd în evidență unitatea materială a lumii, în diversitatea ei.

Corelația nu trebuie privită ca o modalitate simplă, strict asociativă a unor cunoștințe de la diferite discipline, „de readucere în conștiința elevilor a unor date studiate de la alte discipline" (3), ci ca legătură naturală și logică a cunoștințelor din diferite domenii. Aceste legături pot fi orizontale sau verticale între diferitele discipline ce compun un plan de învățămînt, asigurîndu-se evitarea paralelismului și o interpretare unitară a acelorași legi, fenomene sau principii.

Referindu-ne la corelația disciplinelor de specialitate și instruirea practică cu disciplinele fundamentale, putem spune că pot apare două situații :

a) stabilirea unor legături ce sînt ușurate prin prevederile programelor școlare, asigurîndu-se „de la sine" fondul de cunoștințe necesare disciplinelor de specialitate ;

b) inexistența unei legături orizontale cu disciplinele fundamentale, determinîndu-l pe profesor la o analiză în a găsi cea mai potrivită soluție, sinonimă „trecerii pe punte", în așa fel, încît noile cunoștințe introduse să fie totuși desprinse din acele cunoștințe însușite de elevi în anii precedenți la fizică, matematică sau chimie și apoi amplificate cu deosebită atenție și grijă pînă la limita necesităților impuse de noile cunoștințe de specialitate.

O analiză atentă a acestei stări a fost întreprinsă (4) însă în condițiile trecerii la liceele industriale, ceea ce face ca multe din constatările cercetării de atunci să fie reevaluate ; la unele aspecte ne vom referi în continuare, iar în alte situații direcția de cercetare s-ar îndrepta spre noi teme, ca de pildă modul în care se răspunde, în interiorul fiecărui profil, principiului corelației.

Nu putem fi de acord cu punctul de vedere exprimat în lucrarea citată, prin care, dacă lecțiile de la disciplinele de specialitate nu se pot sprijini pe anumite cunoștințe de matematică, fizică și de chimie ale elevilor, acestea urmînd a fi studiate mai tîrziu de elevi la disciplinele respective, profesorul își construiește singur baza științifică a lecției, anticipînd unele cunoștințe incluse în temele care se vor preda după un anumit timp la aceste discipline.

Pericolul asupra căruia atragem atenția apreciem a fi implantările unor noi cunoștințe în cadrul unor discipline, cărora nu le sînt proprii aceste cunoștințe și prin aceasta ar conduce la un caracter abstract al unor noțiuni și chiar teorii, ca de pildă folosirea noțiunii de derivată la electrotehnică, pentru definirea tensiunii electromotoare induse, în condițiile în care elevii nu au operat cu această noțiune la matematică. Dificultatea constă în aceea că expresia matematică a acestui concept, mărime primară, nu poate fi rezolvată fără introducerea acestui operator, însă noțiunea de derivată rezultă din înțelegerea limitei de funcții, cunoștințe proprii analizei matematice. Ce se poate face în această situație ? Se pare că singura posibilitate pentru profesor este de a renunța la prezentarea unor noțiuni străine elevului, „cu riscul" de a relua ulterior calculul matematic și să se rezume la explicarea fenomenului fizic care conduce la apariția tensiunii electromotoare. În treacăt fie spus, Faraday — descoperitorul legii inducției electromagnetice, a beneficiat de transpunerea matematică a legii sale mai tîrziu, de către Maxwell.

Între unele discipline de specialitate și instruirea practică sau în general între unele discipline de învățămînt prin programele școlare apare, pentru o anumită durată, o lipsă de concordanță în timp, care însă poate fi înlăturată printr-o planificare adecvată, acordînd în măsura strict necesară unele cunoștințe incluse în temele care se vor preda după un anumit timp la acea disciplină. De pildă, poate apare la un moment dat o neconcordanță temporară dintre disciplinele tehnice (desen tehnic, tehnologie) cu instruirea practică, însă această situație poate fi rezolvată prin includerea în conținutul lecției, la momentul dorit, a unor cunoștințe care ușurează înțelegerea și adîncirea subiectului lecției considerate.

O altă stare de fapt pe care o semnalăm, întrucît încă persistă, constă în aceea că elevilor li se transmit cunoștințe teoretice suficiente, însă strict compartimentate, ceea ce nu permite acestora posibilitatea desprinderii acelor cunoștințe necesare, precum și a modului în care pot fi folosite în rezolvarea unor probleme tehnice, de producție.

Apreciem că dacă profesorii diferitelor discipline cunosc reciproc programele, punctele lor de contingență, vor putea să clarifice și să consolideze în mintea elevilor acele cunoștințe, care constituie baze comune de plecare pentru studiul anumitor capitole. În felul acesta, se înlătură granițele artificiale între obiectul de studiu al fiecărei discipline în parte, scoțînd în evidență unitatea materială a lumii, interdependența fenomenelor.

Într-un sens mai larg, interdisciplinaritatea se referă la colaborarea diferitelor discipline pentru rezolvarea unor probleme de interes comun (5). Interdisciplinaritatea în sensul dat de unii reprezintă un anumit aspect al disciplinarității, al raportului de interpătrundere între disciplinele de învățămînt, între structurile conținutului educativ, în sensul participării mai multor științe în abordarea largă a unor fenomene de graniță, fenomene aflate între domeniile lor specifice.

În aceste condiții interdisciplinaritatea conduce implicit la sacrificarea unității obiectului, ca, prin polarizarea punctelor de vedere și a metodelor de studiu al diferitelor științe particulare să provoace apariția unor științe de graniță (ca de pildă biochimia, biofizica, genetica), cît și o penetrație puternică a unor metode de investigație considerate apanajul unor anumite științe în domenii noi.

Ca reflex al tendinței de corelare a științelor în planul procesului de instrucție cîștigă credit ideea realizării, fie a unor cursuri cu caracter interdisciplinar, fie a unor relații mai strînse între disciplinele școlare (6). Prin urmare principiul corelației se impune în întreg sistemul de învățămînt, însă, cu creșterea gradului de învățămînt, își face loc interdisciplinaritatea ca o modalitate superioară de adîncire a unor cunoștințe, de profesionalizare.

Concret, corelația poate fi asigurată prin întocmirea, în echipă constituită din specialiști din domenii interesate, a unor tabele sinoptice ce vizează un grup de discipline presupuse pe zone de interferență. Echipa de profesori va lua în atenție și va cuprinde în tabel noțiuni care, pentru a căpăta o explicație deplină, apelează la alte noțiuni care sînt proprii altor discipline și care au fost sau vor fi studiate de elevi. Deci, raportul dintre diferitele discipline se modifică în mod reciproc, astfel încît, succesiv, în jurul unei discipline pivotează celelalte discipline cu care se află în corelație. Prin aceasta, pe lîngă stabilirea unui limbaj și unui sistem de notație unic, fiecare membru al echipei își cunoaște în mod conștient contribuția în formarea la elevi a unor cunoștințe cît mai complete, prezentînd într-adevăr unitatea materială a lumii în diversitatea ei.

BIBLIOGRAFIE

1. Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, *Dicționar de pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979.
2. FÉRAY GUY, *Les problèmes actuels de la coordination entre les disciplines*, în „Cahiers p,dagogiques", 1961, nr. 30.
3. IORDACHE AUREL, *Modalitatea interdisciplinară — aspect al modernizării învățămîntului*, în Științe sociale ; Științe filologice ; Al II-lea Colocviu național de pedagogie, București, 1974.
4. RUSESCU VALERIU, *Corelația dintre disciplinele realist-practice și instrucția elevilor în producție*, în „Revista de pedagogie" 1963, nr. 2.
5. * * * *Dictionary of education*, New York, Mc.Grow-Hill Book Company, 1973.
6. IONESCU ANDREI, *Relații interdisciplinare între fizică și chimie*, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1980.

VALENȚELE FORMATIVE ALE PRACTICII ÎNAINTATE PRIN INTERASISTENȚELE LA LECȚII DEMONSTRATIVE

EUGEN BLIDEANU

Modalitățile de perfecționare și modernizare a procesului instructiv-educativ sînt multiple și variate. În țara noastră s-a constituit și funcționează, cu rezultate tot mai bune de la un an la altul, un sistem de acțiuni în scopul creșterii eficienței muncii cadrelor didactice, în vederea ridicării ei la cote tot mai înalte de exigență și de calitate. Fiecare formă și acțiune de perfecționare se justifică și se legitimează în măsura în care sprijină personalul didactic să-și ridice competența profesională, să-și conștientizeze tot mai profund responsabilitățile,

să-şi lărgească viziunea pedagogică modernă asupra proceselor şi fenomenelor educaţionale, să manifeste spirit inventiv, creator în toate demersurile activităţii sale cu elevii.

Vom face cîteva referiri la una din modalităţile care s-au impus în activitatea de perfecţionare la nivelul şcolilor, atît prin deciziile prevăzute de actele oficiale, cît şi prin iniţiativele conducerii unităţilor de învăţămînt şi de cadrele didactice însăşi. Este vorba de interasistenţele la lecţii ale învăţătorilor şi profesorilor — una din formele de activitate ale comisiilor metodice, ale consiliilor profesorale, ale cercurilor pedagogice şi uneori şi ale caselor corpului didactic.

SE CUNOAŞTE FAPTUL că aceste organisme metodice din cadrul şcolii sau pe o anumită zonă teritorială constituie elemente componente ale sistemului de perfecţionare. Nota lor distinctivă este aceea că ele au un caracter permanent şi de masă, funcţionează tot timpul, sînt adînc şi funcţional implicate în activitatea cadrelor didactice şi le cuprind pe toate fără excepţie. De aci rezultă şi multiplele lor roluri şi funcţii în procesul de perfecţionare şi respectiv de optimizare a procesului de instruire şi educare desfăşurat de fiecare învăţător şi profesor.

Aşa cum aminteam, una din activităţile de bază ale acestor organisme metodice o constituie organizarea şi desfăşurarea interasistenţelor la lecţii între cadrele didactice. Lăsînd la o parte unele aspecte de formalism şi de rutină care se mai întîlnesc în unele locuri datorită unor viziuni pedagogice înguste din partea celor care le organizează ca şi din partea celor implicaţi, asemenea confruntări reprezintă adevărate dialoguri productive între diferite experienţe, opinii, idei, prilejuri de convorbire cu alţii şi cu sine însuşi, de cunoaştere a ceea ce realizează alţii în raport cu ceea ce face fiecare, criterii de apreciere şi de autocunoaştere.

Interasistenţele la lecţii s-au dovedit modalităţi active, eficiente prin care se comunică, se însuşeşte şi iradiază în practica şcolară experienţa didactică înaintată, un mijloc direct de asimilare, cu mare forţă de convingere, a ideilor şi orientărilor avansate în pedagogia contemporană, şi toate acestea pentru motivul că asemenea idei se materializează şi se probează acţional, se întruchipează în munca de fiecare zi a unor educatori reali.

Întrucît o lecţie sau, aşa cum vom mai menţiona în continuare, o suită de lecţii la care se asistă au drept obiectiv demonstrarea unor sisteme, stiluri de activitate didactică, a unor tehnici şi strategii educaţionale raportate la cuceririle ştiinţelor pedagogice şi psihologice contemporane se impune cu necesitate ca cei care fac aceste demonstraţii să comunice participanţilor scopurile, intenţiile, să explice temeiurile teoretice pe baza cărora au construit lecţia respectivă.

Autorul lecţiei va exprima astfel anumite opţiuni, adeziuni, motivate şi documentate în legătură cu orientările şi strategiile pe care le-a adoptat, va explica obiectivele pe care şi le-a propus în condiţiile concrete în care îşi desfăşoară activitatea. În acest mod analiza, discutarea lecţiei de către participanţi se va face potrivit parametrilor stabiliţi de autorul ei, în funcţie de intenţiile urmărite de el. Tot el trebuie să fie primul care procedează la examinarea lecţiilor, la aprecierea ei, arătînd elementele şi aspectele pe care a dorit să le evidenţieze ca fapte ale experienţei sale şi care ar putea oferi sugestii pentru activitatea practică a colegilor lui.

ACTIVITĂŢILE UMANE, poate numai în extreme cazuri pot fi considerate polare din punct de vedere valoric. Nu există persoane care într-un domeniu sau altul să întruchipeze perfecţiunea, iar altele în acelaşi cîmp de activitate să fie nule. Cotele de performanţă în orice sector de muncă, inclusiv în cel didactic, se înscriu într-o scară largă de valori şi de contribuţii şi ca atare nu pot fi privite numai în **alb** sau numai în **negru.**

Desigur că există mulţi învăţători şi profesori care reprezintă valori autentice în cîmpul activităţii didactice, s-au impus prin însuşiri pedagogice deosebite, au publicat studii şi lucrări în care au generalizat experienţa lor. Este de la sine înţeles că aceste cadre didactice vor fi solicitate să desfăşoare lecţii deschise.

Dar, aşa cum arată realitatea şcolară nu toţi învăţătorii şi profesorii excelează pe toate dimensiunile procesului educaţional, ci fiecare s-a afirmat mai mult în folosirea unor metode, în desfăşurarea cu succes a unor activităţi, în realizarea mai mult şi mai bine decît alţi colegi ai lui într-un domeniu sau altul al practicii instructiv-educative.

Fiecare are deci de comunicat ceva celorlalţi colegi ai săi, aşa după cum el are de învăţat de la ceilalţi. Aşa deci, sînt învăţători şi profesori care se dovedesc adevăraţi maeştri în comunicarea cu ajutorul povestirii sau a prelegerii, expunerea lor captează elevii, îi stimulează în receptarea, în interiorizarea mesajului ideologico-moral şi estetic; la fel şi pe cei care asistă. Ei probează, astfel, valenţele formativ-educative ale acestei metode şi pledează acţional pentru menţinerea acesteia în echipamentul metodic modern.

Alţi învăţători şi profesori se impun în cadrul lecţiilor prin fineţea analizelor, prin demersurile investigatoare în care îi antrenează, imprimînd lecţiilor un carac-

ter activ, dinamic. Dialogul euristic constituie o notă caracteristică a activităţii lor didactice şi poate avea forţă de sugestie, de inspiraţie pentru cei care vor cunoaşte în mod nemijlocit astfel de experienţe.

Am cunoscut multe cadre didactice ale căror rezultate bune obţinute în activitatea instructiv-educativă se datoresc, în mare parte, ambianţei afective pe care o creează în timpul lecţiei. Deşi celelalte strategii metodice folosite nu ating cele mai înalte cote de performanţă, ei reuşesc însă să instaleze în timpul lecţiei o atmosferă deschisă, înlătură toate blocajele care în multe cazuri apar în procesul de comunicare, încurajează şi îi stimulează pe elevi, îi apreciază obiectiv, evidenţiază progresele fiecăruia, trăieşte şi se bucură de succesele lor, se întristează de eşecurile unora.

PROFESORII DIN ACEASTĂ CATEGORIE prin atitudinea lor umanistă faţă de elevi modelează comportamentul lor într-o arie largă de relaţii umane, le dezvoltă o atitudine pozitivă faţă de obiectul predat.

Relaţia afectivă profesor-colectiv, profesor-elev cu dimensiune esenţială a comunicării pedagogice, a finalităţii actului educaţional se impune a fi studiată în cadrul unor lecţii asistate mai ales că autorii respectivi sînt, de regulă, mai puţin cunoscuţi şi apreciaţi în anturajul lor didactic.

Aşa cum bine se cunoaşte, în practica didactică au pătruns şi continuă să se extindă mijloacele moderne audio-vizuale care se dovedesc adjuvanţi eficienţi în rezolvarea obiectivelor predării şi învăţării. Utilizarea acestora presupune cunoaşterea lor tehnică, a mecanismelor de funcţionare, a unei tehnologii didactice speciale pe care învăţătorii şi profesorii le stăpînesc în mod foarte diferit, cum diferite sînt şi atitudinile faţă de rolul şi importanţa acestor instrumente ale activităţii şcolare.

În acest context s-au afirmat multe cadre didactice care au manifestat mai mult curaj şi interes, s-au documentat din punct de vedere tehnic şi pedagogic şi reuşesc să utilizeze cu succes asemenea echipamente didactice şi să obţină rezultate deosebite în activitatea lor cu elevii.

Astfel de demonstraţii în cadrul unor lecţii deschise oferă un ajutor substanţial şi constituie un stimulent nu numai pentru acele cadre didactice care mai manifestă reţineri în legătură cu folosirea acestor mijloace, ci şi pentru acelea care deşi sînt convinse de utilitatea lor, nu au luat în stăpînire tehnica manipulării lor, nu şi-au format abilităţile instrumentale adevărate şi ca atare au reţineri pentru a le încorpora în structura şi derularea lecţiilor şi a le armoniza cu celelalte montaje didactice.

În constelaţia acţiunilor pedagogice meritorii se înscriu demersurile multor învăţători şi profesori care se orientează dominant spre adecvarea situaţiilor de învăţare la diferenţele şi la ritmurile de dezvoltare şi de efort ale elevilor lui care realizează optimal acest principiu major al procesului de instruire devin autori de drept al unor lecţii deschise menite să evidenţieze posibilităţile şi modalităţile de care dispune învăţătorul şi profesorul pentru a realiza tratarea diferenţiată şi individuală a elevilor în vederea valorificării întregului potenţial intelectual, afectiv şi moral de care dispune fiecare fiinţă umană.

. Este greu să fie inventariate şi nominalizate toate problemele care pot constituie obiectul unor lecţii deschise avînd în vedere experienţa valoroasă acumulată de cadrele didactice privind atît procesul de învăţămînt în ansamblul său, cît şi diferite aspecte, elemente componente şi dimensiuni pe care le cuprinde şi se înscriu ca una dintre cele mai ample activităţi umane — practica instructiv-educativă.

De aceea, se impune ca cei care organizează interasistenţele la lecţii să cunoască ceea ce este caracteristic, edificator în munca unui învăţător sau profesor şi care se ridică la nivelul de valoare didactică şi ca atare merită să devină un bun al tuturor, să reprezinte un factor propulsiv pentru optimizarea acţiunii educative pe ansamblul colectivelor didactice.

ORICARE AR FI OBIECTUL UNEI LECŢII DESCHISE — elementul sau elementele valorice convertite în atributul de experienţă înaintată nu pot fi surprinse prin asistenţa la o singură lecţie. Dintr-o singură asistenţă la o oră nu se poate identifica şi defini stilul caracteristic şi constant de activitate ale unui învăţător sau profesor şi mai ales acele calităţi care atestă nota sa de creativitate.

Pentru a desprinde ceea ce este constant, esenţial, definitoriu, faţă de ceea ce reprezintă trecător, detaliu sau întîmplător în activitatea unui cadru didactic, se impune cu necesitate asistenţa la un sistem de lecţii şi de activităţi de diferite tipuri şi la diferite clase, iar în cadrul învăţătorilor la diferite obiecte de învăţămînt.

De asemenea, o cerinţă cu valoare de principiu metodologic care trebuie avută în vedere se referă la modul în care trebuie preluată experienţa pozitivă. Aceasta nu înseamnă un simplu transfer de bunuri dintr-o parte în alta, ci o asimilare critică care presupune efort de selecţie şi de discernămînt cu raportări permanente la experienţa proprie, presupune deci o confruntare de valori după criterii valorice luînd mereu în consideraţie contextele şi condiţiile diferite în care se configura actul educaţional ce poartă girul de varietate, diversitate şi inedit.

MODALITĂȚI DE REALIZARE A RECAPITULĂRII LA CAPITOLUL „COMPUȘI HIDROXILICI"

VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA

În didactica modernă, problema recapitulării materiei ocupă un loc important, deoarece este neîndoielnic faptul că repetarea constituie un mijloc principal pentru însușirea unor cunoștințe și deprinderi temeinice, precise.

În acord cu unele opinii exprimate în literatura de specialitate și — mai ales — în acord cu datele furnizate din observațiile asupra practicii școlare, considerăm că aspectele metodice legate de recapitularea cunoștințelor de chimie ocupă un loc central în problematica generală a procesului de învățare a acestui obiect. Considerațiile noastre în acest sens pleacă de la o anumită apreciere a rolului formativ al activităților de recapitulare a materiei, dacă în organizarea și desfășurarea acestora se ține cont de anumite cerințe psihopedagogice și metodice.

RECAPITULAREA CUNOȘTINȚELOR este un proces complex care implică mai multe aspecte. Aceasta nu se reduce la o simplă reproducere a cunoștințelor, la o simplă inventariere a conceptelor fundamentale, a principiilor, legilor etc., ci presupune punerea acestora în noi relații — cu sublinierea a ceea ce este esențial — gruparea și sistematizarea cunoștințelor dobîndite în jurul unor idei fundamentale, stabilirea unor raporturi noi de subordonare, supraordonare și intercondiționare dialectică, între ele, prezentarea unor algoritmi mai complecși, de rezolvare și interpretare a problemelor[1] pe care le cuprinde chimia școlară. Concepută astfel, recapitularea realizează un spor însemnat de înțelegere a fenomenelor și proceselor în ansamblurile în care acestea sînt integrate, îi ajută pe elevi să descopere cauzalitatea, finalitatea sau logica lor internă, asigură consolidarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor formate, dezvoltă capacitățile intelectuale ale elevilor.

Interesul elevilor pentru recapitularea materiei sporește continuu cînd aceasta le lărgește orizontul științific și-i face să privească într-un fel nou faptele și fenomenele cunoscute, îi învață să analizeze. Pentru a determina participarea activă a elevilor la lecție, pentru a stimula interesul lor, recapitularea trebuie să implice cu necesitate **elementul noutății.** Noutatea poate fi realizată prin :

- structurarea judicioasă a cunoștințelor în jurul unor concepte fundamentale, care să constituie pentru elevi un cadru de referință la care aceștia să poată raporta cunoștințele însușite, integrîndu-le într-un sistem unitar ;
- efectuarea de către elevi a unor activități practice (lucrări de laborator) prin care aceștia să învețe să pună în valoare propriul lor efort experimental : de formulare independentă de ipoteze, de verificare a acestora, de notare a observațiilor și de interpretare corespunzătoare ;
- rezolvarea unor exerciții complexe, cu caracter problematizat, care să implice operarea cu cunoștințele însușite în situații variate, rezolvări de probleme și elaborarea — prin analogie — a altor exerciții și probleme ;
- folosirea unui material didactic nou sau relevarea unor aspecte noi ale materialului didactic folosit în predare ; îndeosebi, în recapitularea cunoștințelor de chimie trebuie folosite mijloace audiovizuale moderne — diafilme, diapozitive, filme didactice etc. — care să concretizeze cunoștințele ce se repetă, să-i ajute la înțelegerea mai profundă a problemelor.

PENTRU UNELE LECȚII DE RECAPITULARE la chimie, în liceu, cînd elevii au priceperea de a se orienta într-un material mai vast parcurs într-un trimestru sau an școlar și au capacitatea de a desprinde aspectele esențiale ale materiei însușite, se poate ca planul de recapitulare să fie elaborat în mod independent de către elevi — într-un timp fixat de profesor — folosind manualul și notițele.

Astfel, elevii pot fi solicitați să surprindă independent conținutul de idei esențiale dintr-un capitol (sau mai multe) studiat din manual, să redea prescurtat acest conținut într-o schemă sau într-un

[1] S. TRITEANU, G. MARIAN, *Recapitularea cunoștințelor de chimie prin lucrări de laborator*, „Revista de pedagogie", nr. 10, 1975.

plan de idei. Prin discuții la nivelul clasei, planurile întocmite de elevi se completează și se dezvoltă. În această activitate elevii trebuie îndrumați îndeaproape de către profesor în înțelegerea reacțiilor chimice mai complexe notate prin ecuații, în interpretarea unor modele structurale ale substanțelor chimice, în explicarea unor procese tehnologice prezentate sub formă de scheme sau sub formă de imagini ce redau secvențe dintr-un proces tehnologic sau dintr-un proces chimic desfășurat în laborator. În funcție de modul în care elevii vor fi ajutați să înțeleagă adecvat sensurile acestor imagini, să interpreteze, să valorifice cunoștințele oferite de acestea, va spori valoarea coparticipării acestor elemente la îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor de chimie ale elevilor [2].

De asemenea, în lecțiile de recapitulare, se pot folosi și unele din rezultatele obținute de elevi în cadrul cercului de specialitate, se pot valorifica unele părți din referatele lor sau studiile lor experimentale sau se pot prezenta lucrări de sinteză ce oferă elevilor posibilitatea de a studia suplimentar anumite materiale bibliografice recomandate, astfel de lucrări contribuind la dezvoltarea capacității de sinteză, de prelucrare a datelor informative, de descoperire a unor date noi.

Nivelul calitativ superior al activităților de recapitulare va depinde de măsura în care — în cadrul acestora — sînt folosite metodele, formele și mijloacele corespunzătoare care să-i stimuleze pe elevi la prelucrarea informațiilor, la interpretarea și sistematizarea lor, la stabilirea anumitor sisteme de legătură între date, între cunoștințe etc. Astfel, folosirea metodelor moderne, rezultate din viziunea cibernetică asupra procesului de învățare, a metodelor euristice (problematizarea, asaltul de idei, dezbaterea, modelarea, instruirea programată etc.), ca și îmbinarea judicioasă a unor forme variate de lucru cu elevii : forme de individualizare (munca cu fișa de lucru), activitatea frontală, activitatea independentă de grup pot contribui la extinderea și fixarea cunoștințelor și consolidarea deprinderilor elevilor, la înțelegerea mai profundă a diferitelor probleme însușite în cadrul diverselor lecții ; de asemenea, stimulează gîndirea științifică a elevilor, capacitățile lor de rezolvare independentă a diverselor probleme de chimie cu conținut teoretic și practic, asigură un însemnat spor de eficiență formativă a lecțiilor de recapitulare la chimie.

[2] P. CONSTANTINESCU-STOLERU, V. LUPU, *Aspecte metodice în realizarea lecțiilor de chimie în vederea îndrumării activității independente a elevilor*, în : *Caiete de pedagogie modernă*, nr. 4, 1973.

ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR DE RECAPITULARE (lecții, lucrări de laborator) este deosebit de utilă folosirea formei de organizare a activității independente a elevilor pe grupe. Fiecare grupă de elevi poate primi (pentru studiu independent) probleme distincte ; suplimentar, elevii pot primi recomandări bibliografice vizînd anumite lucrări accesibile lor. Discuția teoretică și desfășurarea lucrărilor practice corespunzătoare se poate realiza de către elevi prin dialog la nivelul clasei, unele situații fiind dirijate chiar de către elevi. În anumite momente, elevii — succesiv — dețin în parte rolul profesorului în prezentarea conținutului problemelor studiate teoretic și experimental, activînd clasa pentru completări și interpretări. Acest procedeu stimulează interesul elevilor, determină aportul activ al acestora la lecții, stimulează studiul individual prin alcătuirea de conspecte și fișe din materialul bibliografic recomandat. Pe baza investigațiilor realizate subliniem valoarea acestor forme nu numai pentru stimularea independenței și inițiativei, a spiritului de echipă, de cooperare, a capacității de confruntare, de inițiere a unui dialog intelectual, cît și în însușirea unor deprinderi privind studiul independent al chimiei de către elevi [3].

Concretizăm unele din opiniile exprimate prin prezentarea unui model metodic folosit în lecția de recapitulare la capitolul „Compuși hidroxilici" la nivelul clasei a X-a.

Determinat de obiectivele urmărite (consolidarea cunoștințelor despre alcooli și fenoli prin : — recunoașterea alcoolilor, respectiv a fenolilor dintr-un grup de substanțe indicate prin formule chimice ; — precizarea metodelor de obținere a acestor substanțe din unele materii prime indicate, a proprietăților și utilizărilor lor ; — compararea celor două categorii de substanțe, stabilirea asemănărilor și deosebirilor dintre proprietățile lor ; — rezolvarea unor exerciții și probleme care implică aplicarea cunoștințelor despre aceste substanțe în situații variate) și de conținutul capitolului s-a stabilit o strategie de desfășurare a activității instructiv-educative în cadrul lecției de recapitulare bazată pe conjugarea mai multor **forme de activitate** cu elevii ; frontală, individuală și de grup și pe folosirea unui **sistem de metode și procedee euristice** (conversația, problematizarea, modelarea, asaltul de idei etc.). Pentru consolidarea cunoștințelor și aplicarea lor s-a folosit și activitatea experimentală prin încadrarea organică a unor lucrări practice în cadrul lecției.

Pentru organizarea și desfășurarea procesului de instruire după strategia stabilită s-au elaborat o serie de instru-

[3] P. CONSTANTINESCU-STOLERU, V. LUPU, *Op. cit.*, p. 194.

mente de lucru pentru elevi (fișe de lucru).

În prima parte a lecției, după prezentarea de ansamblu a activității de către profesor, se evidențiază — prin conversație euristică — necesitatea sistematizării și aprofundării cunoștințelor despre compușii hidroxilici. În acest scop, li se cere elevilor — pe baza cunoștințelor însușite — să se refere la importanța practică a alcoolilor și fenolilor. Prin dialog — la nivelul clasei — se accentuează unele din utilizările acestora în economie.

Activitatea frontală continuă cu reactualizarea unor cunoștințe cu privire la generalități, metode de obținere și proprietățile compușilor hidroxilici; aceasta este urmată de activitatea individuală cu fișe de lucru pentru consolidarea cunoștințelor studiate. Fișele cu conținut comun și respectiv cu sarcini unice, cu diferite niveluri de dificultate cuprind: întrebări-problemă, probleme de studiu analogic comparativ, exerciții problematizate, probleme, sarcini de diferite tipuri — care implică aplicarea cunoștințelor însușite despre alcooli și fenoli în situații variate — și experiențe, unele avînd caracter elementar de cercetare; acestea se rezolvă individual și în grup. După un timp de gîndire și rezolvări efective, elevii comunică răspunsurile lor în cadrul unui dialog — la nivelul clasei — de tipul asaltului de idei, condus de profesor. Acesta sistematizează apoi selectiv răspunsurile, le apreciază și le comentează. Pentru unele exerciții, rezolvările corecte se prezintă cu retroproiectorul, elevii avînd astfel posibilitatea să se autocorecteze.

ELEVII CARE AU REZOLVAT OPERATIV EXERCIȚIILE, vor primi teme suplimentare, pentru rezolvarea cărora vor fi apreciați pozitiv de către profesor, în fața colectivului clasei. În scopul integrării răspunsurilor date de elevi într-o unitate organică, profesorul realizează în finalul lecției o discuție sintetică cu întreaga clasă, materializată într-o schemă comparativă care sintetizează proprietățile celor două categorii de substanțe și care se prezintă cu ajutorul retroproiectorului. Cu acest prilej, profesorul poate estima dacă obiectivele fixate au fost atinse și poate evalua — în mod obiectiv — rezultatele elevilor, în funcție de care va regla și procesul ulterior de instruire. Recapitularea se încheie cu sarcini diferențiate date elevilor ca temă pentru acasă.

Elevii care nu au rezolvat în timpul orei toate exercițiile date, vor primi ca temă pentru acasă „Caracterizarea comparativă a alcoolilor-fenolilor", iar cei care au rezolvat, vor elabora — acasă — probleme cu conținut practic-aplicativ pentru colegii care nu au rezolvat exercițiile în timpul orei. Dacă în cursul orei următoare nu reușesc să le rezolve, profesorul — în funcție de relațiile socio-afective dintre elevi — va desemna colegul mai bun la învățătură care-l va ajuta pe cel cu randament mai scăzut.

Cu materialele pregătite la masă (substanțe și ustensile) elevii pun în evidență experimental, în grup — prin experiențe imaginate de ei — unele proprietăți ale alcoolilor comparativ cu ale fenolilor (caracterul acid al acestora, reacția de culoare specifică fenolului) și elaborează, prin analogie cu alte modele date, modelul de lucru în care vor consemna: materialul necesar, modul de lucru, observațiile, interpretarea fenomenelor și concluziile. În timpul efectuării experiențelor, profesorul urmărește îndeaproape munca elevilor, fiind preocupat de formarea deprinderilor corecte de lucru, îi stimulează și îi apreciază pentru performanțele lor. Rezultatele experiențelor se discută cu colectivul clasei, elevii avînd posibilitatea să evidențieze noi probleme în legătură cu experiențele efectuate privind interpretarea fenomenelor provocate experimental și descrise observativ de un alt grup.

În discuții se insistă asupra acelor proprietăți care au importanță practică majoră.

Fișa de lucru pentru fixarea cunoștințelor despre alcooli-fenoli.

1. Se dau compușii organici:

C_6H_5-OH ; $CH_3CH(OH)$-CH_3 ; C_6H_5-$CH(OH)$-CH_3 ;

$C_6H_4(OH)_2$; C_6H_5-$CH(OH)$-C_6H_5 ; C_6H_5-CH_2-C_6H_4-OH

Indicați — prin subliniere: alcoolii cu o linie și fenolii cu două linii. Motivați răspunsul și denumiți compușii respectivi.

Ne reamintim: Pornind de la alchene (etenă sau propenă) — materii prime importante izolate din gazele de cracare termică sau catalitică, se pot obține alcooli mono-, di- sau trihidroxilici, în funcție de reactivii folosiți.

2. Se dau substanțele:

$CH_2 = CH_2$ (etena);

$CH_3 - CH = CH_2$ (propena);

O_2, H_2O, Cl_2

Notați prin ecuații cît mai multe posibilități de reacție, precizînd atît condițiile de reacție cît și produșii intermediari prin care să se obțină:

CH_3-CH_2-OH (alcool etilic) ; $CH_2(OH)$-$CH_2(OH)$ (etandiol) ; CH_2OH-$CHOH$-CH_2OH (glicerina)

3. Prin adăugare de alcool etilic la amestecul de dicromat de potasiu și acid sulfuric, la încălzire ușoară, se constată :

a) efervescență ;

b) schimbarea culorii amestecului ;

c) miros caracteristic ;

d) nici un efect.

și se obține :

A) fenol,

B) aldehidă,

C) cetonă.

Stabiliți corespondențele posibile între afirmațiile a, b, c, d cu substanțele A, B, C. La ce test se folosește răspunsul vostru în automobilism ?

---

4. Prin tratarea benzenului cu propenă se obține un compus important (materie primă pentru prepararea fenolului prin metoda petrochimică). Acest compus este oxidat la cald cu oxigen (sau aer încălzit la 120°C) și formează hidroperoxid care, la rîndul lui, se descompune în prezența H_2SO_4 în fenol și acetonă.

Notați ecuațiile reacțiilor ce presupun transformările indicate (identificînd substanțele necunoscute și notînd formulele).

---

5. **Ne reamintim :** Atît alcoolii cît și fenolii participă la o serie de reacții determinate de prezența grupei „hidroxil" (reacții comune), reacții cu metalele alcaline și hidroxizii alcalini, reacții de esterificare și de eterificare.

În **atenție !** Notăm cu **A** reacția de esterificare, cu **B** — reacția de eterificare, cu **C** — reacția care evidențiază caracterul acid al acestor substanțe.

Studiați cu atenție schemele de reacție :

$$C_6H_5\text{-}OH + \ldots \longrightarrow C_6H_5\text{-}O\ Na + \ldots$$

$$\ldots + CH_3\text{-}COOH \longrightarrow CH_3\text{-}CH_2\text{-}O\text{-}OC\text{-}CH_3$$

$$C_6H_5\text{-}O\text{-}CH_3 + \ldots \longrightarrow C_6H_5\text{-}O\text{-}Na + \ldots$$

$$CH_3\text{-}CH_2\text{-}O\text{-}Na + \ldots \longrightarrow CH_3\text{-}CH_2\text{-}OH + \ldots$$

Completați schemele prin notarea formulelor substanțelor reactante sau a produșilor de reacție. Explicați reacțiile pe care se sprijină transformările din schemă. Puneți în dreptul fiecărei reacții litera corespunzătoare tipului de reacție indicată (A, B, C). Subliniați importanța practică a acestor reacții.

---

6. **Reținem** că oxidarea alcoolilor conduce — în acord cu natura lor — la aldehide, cetone sau acizi carboxilici.

a. Alcoolii terțiari conduc, prin oxidare, la aldehide.

b. Alcoolii terțiari conduc, prin oxidare, la un amestec de diferiți acizi, cu catena mai mică decît a alcoolului.

c. Alcoolii terțiari conduc, prin oxidare, la cetone.

Subliniați răspunsul corect și argumentați-l.

---

7. **Ne reamintim :** Nucleul aromatic din fenoli ia parte la reacții de substituție asemănătoare cu ale benzenului.

Fiți atenți și completați spațiile libere :

Reacțiile acestea au loc ... decît reacțiile similare ale benzenului.

Grupa OH fiind un substituent de ordinul ..., al doilea substituent intră în poziția ... sau ... față de hidroxil.

Studiați cu atenție schema :

$$C_6H_6 + H_2SO_4 \longrightarrow \mathbf{a}$$

$$\mathbf{a} \xrightarrow[\text{soluție}]{NaOH} \mathbf{b}$$

$$\mathbf{b} \xrightarrow[\text{topit}]{+NaOH} \mathbf{c} + Na_2SO_3$$

$$\mathbf{c} + HNO_3 \begin{cases} \nearrow \mathbf{d} \\ \searrow \mathbf{e} \end{cases}$$

$$\mathbf{c} + Cl_2 \longrightarrow \mathbf{f} + \mathbf{g} \xrightarrow{Cl_2} \mathbf{h}$$

Descoperiți substanțele necunoscute din schemă și completați-o, știind că substanța **h** se folosește la fabricarea unui ierbicid important.

---

8. Notăm cele două grupe de combinații și unele dintre proprietățile lor :

1. alcooli ;

2. fenoli.

a. se esterifică ; **b.** se oxidează ; **c.** se nitrează ; **d.** reacționează cu metalele alcaline ; **e.** se hidrogenează.

Indicați, prin încercuire, care dintre asocierile de mai jos (între litera corespunzătoare proprietății și cifra corespunzătoare substanței) sînt posibile ?

1a, 1d, 2c, 2a, 1e, 1b, 2e, 2b, 1c

---

9. **a)** Indicați trei proprietăți prin care alcoolii se asemănă cu fenolii ;

b) Verificați experimental cu materialele de la masa de lucru (fenol, soluție de hidroxid de sodiu, etanol, sodiu metalic, fenolftaleină, apă) o proprietate prin care alcoolii se aseamănă cu fenolul.

Proiectați experimentele, efectuați-le și elaborați modelul de lucru.

În **atenție !** Lucrați cu cantități mici de substanță și cu multă grijă !

Identificați produsele de reacție.

c) Notați observațiile voastre pe marginea fenomenelor provocate experimental. Interpretați-le (scrieți ecuațiile reacțiilor

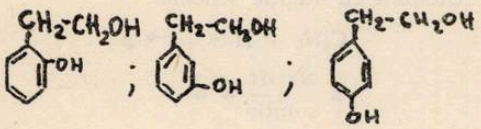
chimice) și precizați importanța practică a acestora.

10. a) Notați două proprietăți prin care alcoolii se deosebesc de fenoli.

b) Pe masa de lucru aveți în eprubete separate soluții apoase de fenol, rezorcină, hidrochinonă, pirogalol. Evidențiați experimental o proprietate prin care fenolii se deosebesc de alcooli selectînd din substanțele indicate: ($AlCl_3$, $FeCl_3$, $SnCl_4$, $CuSO_4$, ZnO) pe cea necesară efectuării experiențelor.

c) Formulați ce proprietate a fenolilor ați cercetat. Notați observațiile. Explicați fenomenele.

11. Indicați și explicați cum se prepară



din benzen și etenă. Notați succesiunea de ecuații chimice care stau la baza acestor transformări.

Putem aprecia pe baza datelor obținute din aplicarea acestui model metodic în practica școlară în cadrul lecțiilor de recapitulare că el contribuie direct sau indirect la orientarea activității proprii a elevului în organizarea activității sale personale de învățare a chimiei. Astfel de modele care se referă la activitatea teoretică realizată în corelație cu cea practică au o eficiență sporită în consolidarea deprinderilor și fixarea cunoștințelor însușite de elevi.

Sensul perfecționării lecțiilor de recapitulare trebuie să releve contribuția acestora în asigurarea și facilitarea procesului de fixare a cunoștințelor și consolidarea deprinderilor formate la elevi și implicit, la dezvoltarea capacităților intelectuale, ca și în formarea integrală a personalității elevului la nivelul cerințelor societății noastre. Desigur, în această direcție s-au obținut o serie de realizări și s-au conturat o serie de preocupări menite să contribuie substanțial la perfecționarea activității de recapitulare. Sînt necesare încă multe cercetări științifice de durată, de profil care ar acoperi unele lacune existente în ceea ce privește elaborarea problematicii metodice privind procesul complex de recapitulare; se impune o elaborare mai concretă care să poată ajuta mai bine practica școlară, accentuîndu-se asupra problemelor mai puțin sau chiar deloc abordate.

FUNCȚIILE LUCRĂRILOR DE DIPLOMĂ ÎN LUMINA ORIENTARII ȘI EXIGENȚELOR ACTUALE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Conf. dr. DIDINA BĂRBULESCU
Lect. dr. PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU

1. O viziune nouă asupra funcțiilor lucrărilor de diplomă — premisă a optimizării lor

1.1. Necesitatea de a racorda învățămîntul la cerințele dezvoltării economice și culturale de a forma cadre de specialiști cu o profundă pregătire, care să facă față cu succes sarcinilor și mutațiilor din producție și profesie a provocat un amplu proces de transformări pe toate treptele învățămîntului. Ea a determinat regîndirea, **reînnoirea, revitalizarea, modernizarea și optimizarea** structurilor și mijloacelor de instruire și educație implicit a **lucrărilor de diplomă — mijloc important de formare și finalizare a pregătirii profesionale științifice a studenților și elevilor.**

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția — principiu și obiectiv fundamental de optimizare a învățămîntului, exprimat în documentele de partid [1] și în lucrările recentului Congres al educației și învățămîntului [2] a impulsionat deschiderea învățămîntului spre problemele produc-

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la Congresul al XII-lea al P.C.R.*, Editura politică, 1979, pag. 49.
[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntul la Congresul educației și învățămîntului din februarie 1980*, Editura politică, 1980.

ției, ale vieții economice și culturale, a determinat angajarea elevilor și studenților în producerea de valori în desfășurarea de activități social-utile și în același timp a sporit cerința de a-i înarma cu cunoștințe operaționale, și instrumentale — cu un bagaj larg de abilități și deprinderi teoretice și practice.

Această nouă orientare a învățămîntului a generat o nouă viziune asupra lucrărilor practice și experimentale, asupra lucrărilor de diplomă și a altor activități de cercetare și proiectare efectuate de studenți și elevi, amplificînd rolul și locul lor în sistemul pregătirii profesional-științifice sistematice și continue.

1.2. În lumina noii orientări menționate și a cerințelor ridicate de ea, se impune **regîndirea, redefinirea și conștientizarea ansamblului de funcții și atribute formative ale lucrărilor de diplomă** — aceasta constituind o premisă **indispensabilă pentru optimizarea lor.** Studiul de față tocmai aceasta intenționează să realizeze.

Considerațiile noastre asupra funcțiilor lucrărilor de diplomă cît și asupra unor aspecte metodologice privind realizarea lor se întemeiază pe experiența proprie în conducerea multor lucrări de diplomă la mai multe serii de studenți, pe constatările și datele culese în procesul elaborării efective a lucrării de către aceștia, precum și pe constatările și concluziile ce ni le-a prilejuit prezența noastră în comisiile de susținere a lucrărilor de diplomă la mai multe serii de studenți (în speță în ultimii 15 ani din activitatea noastră 1964—1979).

1.3. Prin natura ei, lucrarea de diplomă constituie **prima lucrare complexă și de anvergură** (ca întindere și semnificație) **pe care o realizează studentul în debutul real al activității lui științifice, relativ autonome. Ea marchează calitatea pregătirii și potențialul profesional științific al studentului în prag de absolvire.** În același timp, trebuie să **constituie un salt calitativ în pregătirea profesional-științifică a acestuia, să exprime nivelul de maturitate cu care se lansează absolventul ca specialist într-un domeniu.**

1.4. În viziunea noastră, lucrarea de diplomă semnifică nu numai un „bilanț", o sinteză, o încununare și valorificare a achizițiilor profesional-științifice dobîndite anterior; de asemenea, **nu este reductibilă la simplu mijloc de validare** (verificare și evaluare) **a nivelului de pregătire profesională a studentului.**

1.5. În practica tradițională lucrările de diplomă au fost privite mai ales în raport cu unele din funcțiile anterior notate — ceea ce a determinat, în multe situații o îngustare sau diminuare a potențialului lor formativ. **Ele au vizat mai ales evaluarea nivelului de însușire și utilizare a unui volum informațional referitor la o temă determinată și atestarea capacităților de sinteză, prelucrare și interpretare a materialului informațional parcurs. Mai puține preocupări s-au manifestat cu privire la însușirea unor cunoștințe operaționale și instrumentale, precum și pentru antrenarea, formarea și evaluarea unor abilități practice aplicative și a capacităților de creație științifică-tehnică.** Pentru noi, azi, aceste aspecte devin preponderente în sistemul indicatorilor de evaluare sau validare a nivelului de pregătire profesional-științifică obiectivată prin lucrarea de diplomă.

1.6. În contextul exigențelor actuale privind pregătirea profesional-științifică a studenților, lucrarea de diplomă trebuie să angajeze în mod complex atît ansamblul funcțiilor tradiționale — în unitatea, interrelațiile și convergența lor acțional-formativă cît și funcții formative noi cu ponderi semnificative și cu rol supraordonat, integrator.

Subliniem și faptul că funcțiile tradiționale ale lucrărilor de diplomă, în contextul nou (așa cum am relevat cu privire la funcția de evaluare) dobîndesc noi dimensiuni, noi conținuturi și valențe formative în acord cu caracteristicile și exigențele actuale ale învățămîntului nostru.

2. Intensificarea și amplificarea funcțiilor formative ale lucrărilor de diplomă

2.1. Considerăm că **lucrările de diplomă** constituie un moment semnificativ în pregătirea profesional-științifică a studenților, un prilej **de împlinire și desăvîrșire, de antrenare și obiectivare a sistemului de abilități teoretice și practice** ale acestora în **direcția muncii lor viitoare,** a profesiei. Ele pot și trebuie să **contribuie** intens la **dezvoltarea polivalentă a studentului, la formarea și manifestarea capacităților vocaționale, productiv-creatoare,** la cultivarea interesului și pasiunii pentru profesie.

2.2. Noua orientare a tematicii lucrărilor de diplomă, modalitățile superioare de realizare și valorificare a acestor lucrări, **amplifică funcțiile lor formative, le conferă noi dimensiuni calitative** și fac ca ele să contribuie mai intens la împlinirea obiectivelor și finalității sociale actuale ale învățămîntului. **Aceasta cu atît mai mult cu cît temele lucrărilor exprimă comenzi sociale exprese sau rezultă din cunoașterea** directă a nevoilor unităților de producție și ale instituțiilor și organizațiilor social-politice și cultural-educative, precum și din consultările cu specialiștii din aceste domenii.

2.3. Lucrările de diplomă constituie o **formă principală de integrare reală a studenților în cercetare și producție și totodată un mijloc important de angajare a lor în producerea de valori social-utile**

și în soluționarea unor probleme cu importante efecte social-economice și cultural-educative.

Funcțiile acestea **noi** ale lucrărilor de diplomă — **de integrare reală, autentică** a studentului și elevului în cercetare și producție — **funcții practice, productiv-creatoare sau de participare-rezolvare au o mare valoare educațional-formativă** și contribuie intens la pregătirea profesional-științifică a acestora, la formarea și dezvoltarea lor polivalentă.

2.4. Considerăm că funcția principală a lucrărilor de diplomă este de a desăvîrși pregătirea profesional-științifică a studenților și mai ales de a o face „funcțională", respectiv de a-i spori potențele pe direcții practice aplicative, de a-i conferi virtuții acționale, productiv-creatoare. Avem în vedere angajarea unor forme superioare de activizare a studenților în contextul realizării lucrărilor de diplomă, astfel încît pregătirea lor să nu rămînă un scop în sine, ci să devină un mijloc de participare social-productivă și creatoare. În acest mod, **lucrarea de diplomă poate determina ca studentul să facă saltul de la ipostaza de consumator al unor valori materiale și culturale, la cea de producător și creator de valori — de la situația de beneficiar al proceselor de instruire și educație la calitatea de autor al actelor de educație și cultură.**

2.5. În scopul desăvîrșirii pregătirii profesionale, tezele de licență au și **o funcție integratoare — sau de realizare a saltului de la pregătirea secvențială sau pe compartimente,** la pregătirea complexă interdisciplinară, în consens cu profilul larg-polivalent de pregătire și specializare.

Considerăm că ele trebuie să asigure atît desăvîrșirea, cît mai ales coarticularea, interpenetrarea și integrarea diferitelor tipuri de achiziții teoretice și abilități practice pentru ca acestea (printr-o sinteză superioară) să dobîndească o mai mare eficacitate, o operaționalitate de nivel calitativ și virtuțile polivalenței. Astfel, ele vor conferi absolventului capacitatea de a aborda și rezolva diversitatea problemelor ce pot să apară în domeniul cuprinzător al profesiei sale.

Împlinind acest ansamblu de funcții formative lucrările de diplomă permit un antrenament complex profesional-științific (teoretic și practic) — deschizînd pentru absolvent un orizont larg asupra universului profesiei.

2.6. Deși lucrarea de diplomă — prin tema ei — se raportează la o zonă relativ restrînsă din cîmpul larg al preocupărilor profesionale, prin ansamblul funcțiilor ei didactico-formative, ea trebuie să angajeze multidimensional resursele și capacitățile studentului, precum și sistemul de virtuți și abilități practice și de cercetare științifică transferabile în aria largă de preocupări și solicitări posibile în activitatea lor ca viitori specialiști.

Desigur, este necesar ca ele să **fie ancorate în realitatea din domeniul profesiei, să răspundă solicitărilor prezente și de perspectivă, să constituie cadrul prielnic pentru împrospătarea, înnoirea și aprofundarea cunoștințelor, pentru perfecționarea și desăvîrșirea pregătirii profesionale dobîndite în anii de studii, să cultive nu numai un stil reproductiv și retrospectiv, ci mai ales cel prospectiv și productiv creator;** să antreneze ceea ce-i mai nou în știință și în metodologia cercetării științifice, în consens cu comandamentele sociale în domeniile vieții economice, tehnico-productive și de creație.

În spiritul cerințelor actuale lucrarea de diplomă presupune participarea studentului la crearea de valori, la relevarea unor fenomene importante, la soluționarea unor probleme, la descoperirea cauzelor explicative pentru anumite tipuri de dificultăți sau disfuncționalități, la proiectarea și implementarea unor modele acționale, a unor strategii și tehnologii de lucru eficiente, la elaborarea și propagarea unor măsuri de prevenire și depășire a dificultăților din domeniul respectiv etc.

Așa cum subliniază secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu „Absolventul oricărui institut de învățămînt superior trebuie să-și încheie studiile cu elaborarea unei lucrări care să poată fi folosită imediat în producție, în întreprindere" [3].

3. Valențele lucrărilor de diplomă pentru integrarea socio-profesională a studenților

3.1. Lucrarea de diplomă poate îndeplini simultan funcțiile de activizare, actualizare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobîndite, de îmbogățire, aprofundare și desăvîrșire a lor, de completare și compensare a anumitor zone de informare și abilitare — mai puțin aprofundate — de suplimentare sau reparcurgere a anumitor tipuri de antrenamente pentru ca profilul pregătirii profesional-științifice să dobîndească un contur mai pregnant, o consolidare mai viguroasă, un spirit modern-novator.

3.2. Prin toate acestea, lucrarea de diplomă devine nu numai un „atestat" asupra calităților pregătirii anterioare, ci și o prognoză asupra nivelului calitativ al viitoarei sale integrări socio-profesionale. În același timp, **ea trebuie să cuprindă nenumărate punți de integrare la nivel superior a absolventului, nu numai în**

[3] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntarea la deschiderea anului de învățămînt 1975/1976 ținută la Universitatea din Craiova,* Scînteia, 1976.

activitățile sale profesionale viitoare, ci și în plan social larg. De aceea, se impune în mod firesc ca prin lucrare, studentul să dea dovadă nu numai de **capacitate de informare, documentare și experimentare,** ci și de disponibilități practice pentru a le valorifica și finaliza social-util, de a acționa creator pe un perimetru (cît mai cuprinzător) al sarcinilor lui profesionale viitoare.

3.3. Într-o sinteză ordonatoare putem sublinia că lucrările de diplomă îndeplinesc atît funcții didactico-formative: de inițiere, **instrumentare și abilitare** în domeniul profesiei și cercetării, de **consolidare și desăvîrșire** a sistemului de cunoștințe și abilități comportamentale profesionale dobîndite anterior, de **verificare, evaluare și validare** a pregătirii profesional-științifice a studentului, precum și **funcții social-productive (creatoare de valori sau participativ-rezolutive)** și **social-integratoare,** atît pe direcția profesiei, cît și în plan social-general.

Am insistat asupra relevării ansamblului de funcții — ale lucrărilor de diplomă și asupra noilor aspecte și dimensiuni dobîndite de ele în spiritul cerințelor actuale, deoarece clarificarea și conștientizarea lor tot mai profundă constituie o premisă indispensabilă, atît pentru alegerea modalităților adecvate de realizare a lor, cît și pentru stabilirea strategiilor corespunzătoare de îndrumare didactico-metodică.

Viziunea nouă asupra rolului și funcțiilor lucrărilor de diplomă impune în mod necesar optimizarea strategiilor de conducere și îndrumare a studentului în realizarea lucrării de diplomă, precum și perfecționarea activității de investigație a studentului și de realizare efectivă a lucrării de către acesta.

Din perspectiva funcțiilor formative anterior analizate, se poate redefini și revitaliza însăși metodologia îndrumării practice a lucrărilor de diplomă. Strategiile de îndrumare — în acest caz — se impun a fi concepute în strînsă legătură cu profilul și problematica lucrărilor, în dependență de nivelul pregătirii studenților (sau elevilor); ele însă trebuie să vizeze, în primul rînd, împlinirea tuturor funcțiilor formative complexe ale „tezelor" de diplomă.

Referitor la alte aspecte ale optimizării metodologiei de îndrumare a activității de elaborare a diferitelor tipuri de lucrări de diplomă (sau proiecte) — în diferite faze de realizare — vor reveni într-un studiu viitor.

CONSFĂTUIRE PE ȚARĂ ÎN PROBLEME DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

În incinta Liceului „I. L. Caragiale" din București, la data de 18 octombrie 1980, a avut loc consfătuirea pe țară în probleme de O.Ș.P. La lucrări au participat ministrul educației și învățămîntului, tovarășa prof. univ. dr. Aneta Spornic, directori, inspectori județeni cu probleme de O.Ș.P., șefii laboratoarelor de O.Ș.P. județene și ai municipiului București, reprezentanți ai C.C. al U.T.C., ai C.N.O.P., ai Ministerului Muncii, Ministerului Sănătății, Uniunii Sindicatelor din învățămînt și cultură. Consfătuirea a fost deschisă de tov. *Ion Rizescu*, director în M.E.I. În cadrul acesteia s-a vizitat laboratorul de O.Ș.P. al municipiului București, situat în incinta liceului gazdă, s-au prezentat informări ale unor direcții de învățămînt din M.E.I., prezentarea sarcinilor I.C.P.P. în organizarea și desfășurarea acțiunilor de O.Ș.P., dezbateri și propuneri ale unora din participanți, concluzii pe marginea lucrărilor prezentate de ministrul educației și învățămîntului.

În informarea sa, tovarășa *Doina Tirea*, director în M.E.I., s-a oprit asupra necesității corelării concrete a O.Ș.P. cu obiectivele educaționale ale fiecărui nivel de vîrstă, a conținutului și modului concret de realizare; printre altele, a mai subliniat că orientarea școlară și profesională nu este activitate de campanie, desfășurată doar la finele claselor a VIII-a, a X-a și a XII-a; ea este activitate cu caracter continuu, defalcată pe toți anii de studiu, iar metodele, mijloacele folosite sînt altele la grădiniță, altele în învățămîntul primar, gimnazial sau liceal.

În informarea prezentată, tov. director adj. la M.E.I. *Virginia Marian* a arătat bogăția formelor, mijloacelor și modalităților de propagandă și modul lor de influențare asupra opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor, cum se repercutează acestea, pozitiv sau negativ, asupra nivelului de compatibilitate a aspirațiilor elevilor cu necesarul de forță de muncă. Valoarea contribuției tuturor factorilor implicați în demersul acțiunii de orientare, sincronizarea acțiunii lor explică motivul pentru care licee cu același profil din unele localități, sau chiar din aceeași localitate, sînt suprasolicitate de elevi la intrare, obțin rezultate deosebite pe parcursul anilor, pe cînd vreme altele sînt deficitare, întîmpină greutăți în completarea locurilor afectate, elevii fiind nesatisfăcuți, dezinteresați de activitatea desfășurată.

Tovarășul *Marin Iliescu*, director în M.E.I., s-a ocupat de contribuția activităților extrașcolare — vizite și întîlniri cu factori din întreprinderi, cu absolvenți de licee, frecventarea de cercuri tehnico-aplicative etc. Cercurile tehnico-aplicative se dovedesc utile, atunci cînd ele cuprind cel puțin 75% dintre elevi, cînd sînt prezente nu numai pe hîrtie, cînd leagă activitățile lor cu cele de la orele de clasă, laborator și ateliere, cînd dezvoltă la elevi capacități, potențe intelectuale, motivații, atitudini superioare pentru meserii de care economia noastră are nevoie.

Tov. *Virgiliu Radulian*, director al I.C.P.P. a arătat că adolescentul trebuie adus în situația de a decide în cunoștință de cauză, iar pentru aceasta este absolut necesar ca problema orientării școlare și profesionale să fie gîndită în sistem, adică să se desfășoare acțiuni continue și progresive, începute la vîrsta preșcolară, de cunoaștere științifică a elevilor de către cadrele didactice și părinți, de dezvoltare a capacității fiecărui elev de autocunoaștere, autoevaluare, autodeterminare, pe de o parte și cunoașterea clară a direcțiilor de dezvoltare a economiei pe plan local și național, precum și a perspectivelor ei, cunoașterea comenzilor sociale privind nevoia de forță de mun-

Maria NEAGOIE

(Continuare la pag. 63)

PREÎNTÎMPINAREA INSUCCESULUI ȘCOLAR PRIN EVITAREA SUPRAÎNCĂRCĂRII

Înv. MARIA URSACHE
Școala generală de 10 ani — Coțușca, județul Botoșani

După cum se știe, conținutul obiectelor de învățămînt, cît și (mai ales) metodele de predare-învățare trebuie să fie în concordanță cu particularitățile de vîrstă și psiho-individuale ale elevilor. Neconcordanța dintre acești factori tulbură procesul instructiv-educativ, de unde rezultă consecințe negative. Una dintre acestea o reprezintă supraîncărcarea elevilor.

COPILUL CREȘTE, SE DEZVOLTĂ CONTINUU și posibilitățile lui fizice și psihice cresc, mai ales datorită intervenției educației și instruirii în familie, școală și societate. Neglijarea, în procesul de învățămînt, a posibilităților de care dispune la un moment dat acesta, poate da naștere la două feluri de greșeli :

a) ori să nu se folosească întreaga capacitate de care dispune elevul ;

b) ori să se abuzeze de ea și să-l istovim. În ambele cazuri consecințele sînt grave. Dacă un copil este foarte activ și noi nu vom folosi în întregime această energie, ea va slăbi sau va fi folosită în alte direcții, contrar scopurilor noastre. Dacă îl supunem la eforturi prea mari îl descurajăm sau devine pasiv. Un elev „strivit" de cerințe prea mari sau nepotrivite vîrstei sale, ori învață mecanic, ori nu vrea să învețe. Aceasta ar fi o cauză a supraîncărcării elevului. S-ar mai putea aminti și alte cauze care ar determina supraîncărcarea elevilor :

a) materialul de însușit neselecționat cu grijă ;

b) metodele de predare-învățare nepotrivite ;

c) modul greșit de lucru al elevilor ;

d) folosirea irațională a timpului necesar însușirii cunoștințelor (prelungirea verificării în detrimentul studierii noului material).

Aceștia ar fi doar cîțiva factori principali corelați în problema supraîncărcării (materialul, metoda, timpul folosit), toți raportați la legile și condițiile de dezvoltare a copilului.

În toată activitatea pe care o desfășurăm trebuie să ne stea în atenție progresivitatea firească în dozarea eforturilor. Orice efort cere încordarea atenției. Învățătura fără încordarea atenției nu se poate concepe, dar și atenția încordată mult timp obosește și favorizează, în primul rînd, uitarea. Oboseala provine și din metoda care se folosește, fie în însușirea noilor cunoștințe, fie în verificarea sau consolidarea acestora. În fiecare etapă metoda folosită trebuie să trezească interesul pentru studiu.

CU CÎT LECȚIILE VOR FI MAI VARIATE, cu cît activitățile care se vor cere copiilor vor fi mai interesante, atractive cu atît vom realiza mai mult, iar elevul nu va fi supraîncărcat. Să nu lăsăm pe copil o clipă fără ocupație. Dar aceasta nu înseamnă să-l supunem unui efort intelectual continuu, ceea ce ar duce la oboseală, ci trebuie să alternăm activitățile, să combinăm unele lucrări mai grele cu altele mai ușoare. Iată un exemplu în acest sens :

După ce lecția „Prietenele pădurii", din manualul de lb. română pentru clasa a II-a, a fost împărțită în fragmente, cu ajutorul meu, am dat elevilor ca activitate independentă formularea ideilor

principale din fiecare fragment — activitate ce se desfășoară în perioada de început la clasa a II-a. Apoi pentru relaxare, am cerut elevilor să deseneze aspectul cum privighetoarea și rîndunica prind insecte — lucru ce știm că elevilor le place foarte mult.

În desfășurarea oricărei activități trebuie să acordăm mai multă independență copiilor. Să nu-i ținem prea mult sub tutelă. Tutelarea ori supraîncărcarea au ca rezultat formarea unor elevi lipsiți de inițiativă, de interes, molatici, incapabili, neglijenți și fără încredere în propriile lor forțe.

Se cunoaște că știința a făcut în ultimul timp cuceriri importante în toate domeniile de activitate. Școala nu poate rămîne indiferentă față de progresele societății, nu poate să se izoleze de realitatea vieții, a culturii și civilizației. Ea trebuie să meargă în pas cu vremea. Volumul cuceririlor crește de la un deceniu la altul, dar din ceea ce a realizat cultura și civilizația noi alegem ceea ce este mai important ca material pentru educarea și instruirea elevilor, accesibil la vîrsta respectivă. Nu putem vorbi unui elev din clasa I despre lupta din ilegalitate a Partidului Comunist Român, cum am vorbi unui elev din clasa a IV-a. Aceasta înseamnă, că nu numai cantitatea poate supraîncărca pe elev, ci și calitatea materialului. Se poate întîmpla ca același material dat elevilor din aceeași clasă, poate fi pentru unii mai ușor, iar pentru alții mai dificil. Cauza? Unii sînt mai receptivi, au o capacitate mai ridicată pentru abordarea acestor materiale, alții au o capacitate mai scăzută. Aceasta am observat la ora de matematică la clasa a II-a cînd am dat, pentru toți elevii, o problemă care se rezolva prin două operații (lucru ce-l făcusem și la alte ore de matematică, dar sub directa mea îndrumare). Majoritatea elevilor au rezolvat corect problema, dar cîțiva au întîmpinat unele greutăți cum ar fi: la unul lipseau judecățile problemei, altul le avea dar erau formulate greșit, iar al treilea încercase numai calculele, de mai multe ori, și totuși erau greșite. Aceștia au cheltuit mai mult timp, fără a ajunge la un rezultat bun. Cu ei am lucrat mai mult. Le-am dat probleme care se rezolvau printr-o singură operație, cu ajutorul materialului didactic confecționat în acest sens, după care au fost analizate foarte amănunțit. Le-am indicat apoi să alcătuiască și ei probleme analoage, pe baza exercițiului scris pe tablă (5 × 3). În toate aceste cazuri am pus un mare accent pe întrebarea problemei pentru a-i determina să înțeleagă că în rezolvarea unei probleme, important este să dai răspuns corect și complet la întrebarea finală.

PROBLEMA FORMĂRII UNOR PRICEPERI ȘI DEPRINDERI este o problemă capitală pentru evitarea supraîncărcării elevilor. Orice pricepere și deprindere începe să se formeze încă din perioada preșcolară, dar se accentuează odată cu intrarea copilului în școală, apoi treptat, căile și posibilitățile de dezvoltare ale acestora se măresc. De exemplu, elevul în clasa I face cunoștință cu unele elemente ale gramaticii, care necesită explicații potrivit nivelului lui la această vîrstă. Dacă va înțelege just folosirea semnelor de punctuație, el nu va întîmpina greutăți mai tîrziu în aplicarea lor în practică. În acest sens, am căutat cele mai potrivite exemple pentru a explica rolul semnelor întrebării, exclamării, linioarei de dialog sau de unire, considerînd că acestea sînt pîrghii importante care feresc pe elevi de o supraîncărcare mai tîrziu.

O deprindere odată formată și consolidată cu grijă nu va fi uitată ușor și va constitui un sprijin în formarea altor deprinderi mai complicate, fără a-l supraîncărca.

Frecvent se întîmplă ca din neînțelegerea materialului care se predă, elevul să ajungă la o supraîncărcare. Astfel, nereușind să înțeleagă cunoștințele noi, el nu va putea să-și facă tema pentru acasă, nu va putea aplica cunoștințele noi în diferite situații, nu va putea înțelege lecțiile viitoare sau să stabilească legături între cunoștințe. Acești elevi, în executarea temelor pentru acasă vor începe cu obiectele mai ușoare sau mai bine înțelese, iar cele mai puțin înțelese sau mai grele vor fi lăsate sau copiate la școală înainte de începerea orei.

În centrul atenției noastre trebuie să stea grija pentru evitarea acestor situații și găsirea celor mai potrivite căi de sesizare a ceea ce este necunoscut pentru copii. Evitarea greșelilor din stilul nostru de muncă este egală cu evitarea supraîncărcării elevilor.

În legătură cu cele relatate mai sus, voi reda cum au reușit elevii din clasa a II-a să-și formeze o imagine clară și să înțeleagă mai bine felul în care arăta satul lor natal cu 20—30 ani în urmă. Am făcut împreună cu elevii plimbări pe ulițele satului, am vizitat și analizat amănunțit cea mai veche casă din sat, copiii au stat de vorbă cu cel mai în vîrstă om de la care au aflat multe lucruri despre viața, munca și portul sătenilor cu peste 80 de ani în urmă. Am indicat apoi elevilor ca, întorși acasă, să stea de vorbă cu bunicii sau străbunicii lor despre importanța și semnificația monumentelor istorice ce se găsesc în sat și în localitățile apropiate. În ora următoare, în cadrul obiectului cunoștințe despre natură, s-au purtat discuții ample cu participarea tuturor elevilor. Fiecare avea de spus cîte ceva. În finalul discuțiilor elevii au putut cu multă

ușurință să stabilească unele legături între fenomenele din trecut și realitatea înconjurătoare de azi.

În cadrul lecțiilor o mare atenție trebuie acordată ponderii momentelor acestora în sensul ca unele etape să nu se prelungească în dauna altora (verificare — însușire de noi cunoștințe — consolidare). În momentul dobîndirii noilor cunoștințe, din cauza timpului scurt rămas la dispoziție sau a oboselii, elevii întîmpină greutăți în asimilarea acestora. Rămînînd în urmă cu asimilarea cunoștințelor apare treptat frica de insucces. Odată cu aceasta el este pus într-o stare inferioară celei normale, energia lui neuropsihică este diminuată. Atunci observăm un regres în activitatea lui. Insuccesele prelungite, merg spre dezvoltarea inadaptării emoționale și sociale, iar acestea tind să inhibe învățarea normală.

NU TREBUIE SĂ REDUCEM CAUZELE INSUCCESELOR la învățătură numai la factorii : incapacitate intelectuală, lene sau reavoință. La acestea se pot adăuga încă o serie de situații cum ar fi : lipsa deprinderii de a învăța sau lacunele de ordin instructiv și pedagogic, deficiențe fizice, capacitate redusă de învățare, lipsa de aptitudini, inadaptare socială și emoțională, lipsa de interes, insuccesele anterioare, existența unor relații nefavorabile în familie sau în trecutul școlar etc. Pentru a putea pune un diagnostic precis în situațiile arătate mai sus, se cere din partea învățătorului o tehnică de lucru adecvată, o pregătire de specialitate superioară, o temeinică și reală împrospătare a cunoștințelor psihopedagogice.

În mare măsură, de noi depinde succesul sau insuccesul unui elev. Orice activitate dată elevilor trebuie bine pregătită, astfel încît să avem convingerea că toți elevii vor participa la realizarea ei, bineînțeles să conțină și unele situații maxime pentru cei cu o capacitate intelectuală mai mare.

În atenție trebuie să ne stea mereu ideea că, orice asimilare de cunoștințe, pe lîngă folosirea formelor cît mai variate, trebuie să se facă cu plăcere și fără plictiseală. Un copil învață de trei ori mai mult cînd este în plină dispoziție și pierde de două ori mai multă vreme cînd își face tema fără voie și tragere de inimă. Cunoaștem că efortul pe care-l depun copiii în desfășurarea unor jocuri nu este cu nimic mai prejos decît efortul cerut de studiu, însă ei se joacă cu plăcere și-și încordează toate puterile cînd sînt lăsați liberi. Dacă le impunem un anumit joc pe care ei nu-l îndrăgesc, atunci jocul este monoton și ei se plictisesc. De aceea, se cere ca orice activitate să fie cît mai atractivă interesantă și înțeleasă de către copii, trezindu-le curiozitatea de a o rezolva. Copilul nu trebuie să învețe lucruri multe și fără importanță, ci în creierul lui să pătrundă numai idei juste și lămurite. Nu trebuie să învețe științele, dar să-l determinăm să iubească științele și să-i dăm tehnici de lucru pentru a le studia în mod rațional.

Orice cunoștință nouă trebuie să fie o ușoară adăugire, aproape nesimțită, la cele vechi, o simplă descoperire făcută de ei însăși. De exemplu, după dictarea unui text, am indicat elevilor să cerceteze amănunțit textul și să spună cu ce scop s-a făcut această dictare. Mai făcusem dictări pentru a analiza semnele de punctuație — asta ei o știau. Analizînd cu atenție, au observat că textul dictat cuprinde mai multe cuvinte ce conțin grupul de vocale „oa". Aceasta a fost adevărata observație făcută de ei. Prin muncă proprie i-am pus în postura de căutători ai adevărurilor și nu ca simpli consumatori.

CONTEMPORANEITATEA RIDICA MEREU PROBLEME NOI, ele se înmulțesc continuu și trebuie însușite. Mereu se adaugă ceva nou dar puțin se scoate din ceea ce este vechi. Or, aceasta nu ar supraîncărca pe elevi ? De felul cum vom **ști să integrăm** noul în vechi, fără o suprasolicitare prea mare a elevilor, vom pune bazele unei organizări științifice a cunoștințelor. La început, elevul are nevoie de o mare cantitate de cunoștințe brute cu care apoi să poată opera, să poată aborda situații problematice noi pe care le primește continuu. Însă învățătorul trebuie să dea dovadă el mai întîi de orientare rapidă, de spontaneitate în luarea deciziilor, de capacitatea de restructurare operativă, adecvată a metodelor și tehnicilor noi.

Un aspect al laturii formative în procesul de învățămînt este dezvoltarea spiritului de independență, atît la ore, cît și în afara orelor. Activitatea individuală îi conduce pe elevi în multe cazuri la găsirea unor soluții noi, interesante, originale. Lucrînd singuri, punînd în valoare tot ceea ce **pot ei produce,** în momentul respectiv, în funcție de gradul lor de maturizare și de nivelul lor de pregătire, obțin rezultate bune, simt mulțumirea succesului lor.

Modelarea aceleiași sarcini în diferite feluri, cu scopul de a fi consolidată cît mai bine de elevi, elimină supraîncărcarea. Exemplu : ? × ? = 63 ; a × 7 = 63 ; a × b = 63 ; măriți pe 9 de 7 ori.

Pentru a avea siguranță că și cei mai tăcuți își vor deschide gurile, iar cei impulsivi se vor tempera, obișnuiesc să dau sarcini pe grupe de 3—4 elevi. Am constatat că cunoștințele achiziționate sînt mai profunde și durabile, se menține interesul pentru învățătură, îi obișnuiește pe elevi cu un dialog liber, cu schimbul de informații și de tehnici de lucru. Consider că activitatea în grup constituie o veritabilă școală a muncii intelectuale, unde elevii învață cum să

învețe, bineînțeles, această formă se poate organiza numai atunci cînd sîntem convinși că ei stăpînesc bine tehnicile de lucru și au suficiente cunoștințe înmagazinate cu care trebuie să opereze. Folosesc mai mult această formă cînd solicit elevilor să alcătuiască propoziții cu expresii frumoase cunoscute de ei din lecțiile învățate (oaspeți înaripați, oglinda lacului, razele fug pe cîmp, mîngîie crengușele); indic grupului de elevi să formuleze fiecare cîte o propoziție, să se completeze unul pe altul și cea mai mare și mai frumoasă să fie scrisă pe caiet. Propoziția este citită de un elev mediocru. Activitatea în grup vizează formarea unor trăsături moral-cetățenești, a unor comportamente sociale pozitive cum ar fi : solidaritate, pritenie, întrajutorare, respect și stimă reciprocă, încredere în forțele proprii și în ale colegilor lor.

UN ALT ASPECT DE A PREVENI SUPRAÎNCĂRCAREA constă în aceea de a foma deprinderi corecte de folosire a manualului de către elevi. Manualul, pe lîngă funcția de sursă de informație, a devenit un instrument de lucru, un instrument de învățare în procesul de cunoaștere, un mijloc de însușire a cunoștințelor de către elevi prin efort propriu. Munca cu manualul nu se rezumă la o citire și povestire a celor citite. Ea se realizează în strînsă legătură cu problematizarea cunoștințelor citirii : răspuns la o întrebare, alcătuirea planului de idei, dezvoltarea unei idei principale, alegerea expresiilor artistice, motivarea unei situații din lecție, povestirea pe scurt a conținutului etc. Indiferent de sarcina dată, trebuie să ținem seama ca volumul temei de studiat să fie bine precizat, deoarece elevul pe această cale primește informații noi. Urmărind cu atenție felul cum lucrează fiecare, observăm pe figurile și în gesturile lor, bucuria rezolvării sarcinii. Cînd sesizăm nedumeriri pe fața cuiva încercăm să-l ajutăm pentru a preveni rămînerea în urmă în rezolvarea problemei.

Orice formă de activitate efectuată în mod independent poate scoate la iveală lacunele din cunoștințele elevilor și măsurile ce trebuie luate imediat pentru remedierea lor. Învățătorul este acela care trebuie să asigure condiții pentru rezolvarea cu succes a lucrărilor, să înlăture din cale piedicile întîmpinate, să aprobe elevii cînd au succes, să prevină descurajările posibile, să-i ajute în caz de insucces, apoi să controleze și să aprecieze rezultatele. Dacă sarcina dată spre rezolvare nu va fi verificată și apreciată, activitatea independentă nu-și atinge scopul, iar elevul nu știe ce a greșit și ce a scris bine.

Activitatea independentă mi-a dat posibilitatea să individualizez temele, să-i ajut pe cei care aveau nevoie și să propun teme suplimentare pentru cei cu o capacitate ridicată. Apreciez mult pe acei elevi care redau cele studiate prin propriul limbaj cît mai complet și cît mai corect.

Evitarea supraîncărcării la clasele mici se mai poate realiza și prin introducerea jocurilor didactice în completarea orei sau chiar ore speciale care duc la aprofundare, întregire și consolidare a noțiunilor neclare. De asemenea, și folosirea materialului didactic în mod judicios și cu pricepere sporește eficiența lecțiilor, determină pe elevi să gîndească logic, să desprindă notele esențiale dintr-un material și conduce spre generalizări, abstractizări. Cînd elevii ajung în acest stadiu putem afirma că, cunoștințele asimilate capătă valoare și devin un bun propriu al celui care le-a însușit și nu sînt „ca niște coji deșarte care încarcă memoria în zadar“ (Eminescu).

CONSIDERAȚII METODICE DESPRE CITIREA ÎN GÎND LA ELEVII MICI

MAGDALENA BANTO, ALEXANDRA POGÎNGEANU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Citirea ca obiect de studiu în învățămîntul primar are un caracter complex, mediind accesul la studiul tuturor obiectelor de învățămînt. Însușirea citit-scrisului este activitatea cea mai importantă a procesului învățării în clasele primare.

În clasele I și a II-a elevii învață să citească, iar în clasele a III-a și a IV-a citesc pentru a învăța, citirea devenind un instrument de învățare și o tehnică a muncii cu cartea. Dezvoltarea capacității de citire se realizează în relația dinamică dintre dezvoltarea intelectuală, emoțională și socială a copilului.

Între citire și exprimare există o strînsă corelație. Astfel, formarea deprinderii de exprimare se realizează la toate disciplinele, citirea urmărind însă sarcini specifice ca: formarea capacității de a se exprima succint sau amplu; formarea capacității de a reda experiențele și trăirile personale, interdependențele din realitatea înconjurătoare etc. Contactul cu textul trezește elevilor interesul față de limbă și dorința de a citi.

Prin exersarea citirii, elevii își îmbogățesc vocabularul și-și însușesc structuri noi de exprimare, noi construcții sintactice.

CITIREA ARE O DEOSEBITĂ IMPORTANȚĂ în dezvoltarea gîndirii. Astfel, în prelucrarea textelor sînt implicate toate operațiile gîndirii: capacitatea de observare, reprezentare, analiză, sinteză, comparație, clasificare.

Citirea îndeplinește un rol deosebit în formarea atitudinii corecte față de învățare.

Formarea personalității elevului este o sarcină permanentă a fiecărui obiect de învățămînt. Citirea însă are o contribuție de neînlocuit în acest proces formativ, deoarece contactul cu texte variate antrenează sentimente multiple, stimulează atitudini personale, evaluarea critică a celor citite (modelîndu-se astfel comportamentul elevului).

În literatura de specialitate deprinderea de a citi este abordată sub două aspecte care în practică se întrepătrund: **tehnica citirii** și **înțelegerea textului.** O citire eficace se realizează printr-o operație conștientă care presupune înțelegerea textului.

Prin **tehnica citirii** se înțelege deprinderea de a citi corect, cursiv sau curent, expresiv. (Aceste însușiri reprezentînd prevederi ale programei școlare de limba română pentru ciclul primar.) **Citirea corectă** se realizează atunci cînd pronunția sunetelor este făcută corect de elevi, cînd ei identifică perfect sunetul cu litera, recunosc imaginea cuvintelor și respectă punctuația. **Citirea cursivă** implică o citire fără literizare, fără silabisire, cuprinzînd unul sau mai multe cuvinte într-o privire, fără pauze între cuvinte (exceptînd pe cele cerute de punctuație). În **citirea expresivă** se întrepătrund citirea corectă și cea curentă. Intonația și accentul au un rol important în redarea mesajului textului. În formarea capacității de a citi, o verigă principală o constituie **înțelegerea textului.** Aceasta presupune înțelegerea cuvintelor, expresiilor, noțiunilor; sesizarea dependențelor dintre diferite acțiuni și evenimente; înțelegerea mesajului ideii centrale a textului. Înțelegerea textului presupune sesizarea relațiilor dintre propozițiile, frazele și fragmentele din care este alcătuit, operație tot atît de complexă ca și aceea a descifrării și rezolvării problemelor de matematică.

ÎN TIMPUL ÎNVĂȚĂRII CITIRII, învățătorul este acela care asigură întrepătrunderea **tehnicii citirii** cu **înțelegerea textului.**

Obiectivele finale ale citirii urmăresc ca la terminarea claselor I-IV elevul să aibă însușită o citire rapidă, satisfăcătoare calitativ [1] și conștient; deci să posede tehnica citirii și înțelegerea textului conform cu nevoile perioadei următoare de școlarizare. În acest sens, Emil Planchard arată că: „A citi înseamnă a stabili raporturi între semnele grafice și ideile sau obiectele pe care le reprezintă. Calitatea și rapiditatea sînt cele două aspecte ale progresului în citire. Fazele citirii arată clar acest progres. La început se realizează **asociația indirectă dintre: cuvîntul scris, cuvîntul pronunțat, cuvîntul înțeles.**

A doua fază o constituie **asociația indirectă** dintre **cuvîntul scris — cuvîntul înțeles,** fără a fi nevoie să-l pronunțe (...) A ști să citești înseamnă, așadar, la început a pronunța, a prinde sensul și a reacționa corect; mai tîrziu va însemna a vedea și a înțelege direct sensul" [2].

Astfel, la sfîrșitul ciclului primar, elevul trebuie să ajungă să citească corect, conștient, atît cu voce tare cît și în gînd.

Programa pentru clasele I-IV [3] prevede ca obiectiv distinct formarea capacității de citire în gînd încă din prima clasă.

Din asistențele la numeroase lecții și din cercetările efectuate am constatat că exercițiile de citire în gînd sînt folosite rar și cu precădere la lecțiile de formare a priceperilor și deprinderilor, în timp ce la cele de însușire și de verificare a cunoștințelor și deprinderilor, asemenea exerciții sînt aproape inexistente. Aceasta se explică prin faptul că atenția învățătorilor se îndreaptă asupra înlăturării greșelilor de citire și prin urmare se acordă un timp mai scurt formării deprinderii de citire în gînd.

Acordarea atenției sporite, de către învățător, formării deprinderii citirii cu voce tare se explică prin faptul că, așa cum arată Robert Dottrens [4], cititul se

---

[1] În sensul de a realiza baremele minime — obligatorii de cunoștințe și deprinderi la citire vezi grupajul de articole din culegerea metodică „Perfecționarea procesului instructiv-educativ în ciclul primar", editată de „Revista de pedagogie", București, 1977, pag. 32 și 51.

[2] PLANCHARD EMIL, *Cercetări în pedagogie*, E.D.P., 1972, p. 244—245.

[3] *Programele pentru clasele I—IV*, aprobate cu nr. 41499/1980, E.D.P., București, 1980.

[4] DOTTRENS R., *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, p. 116.

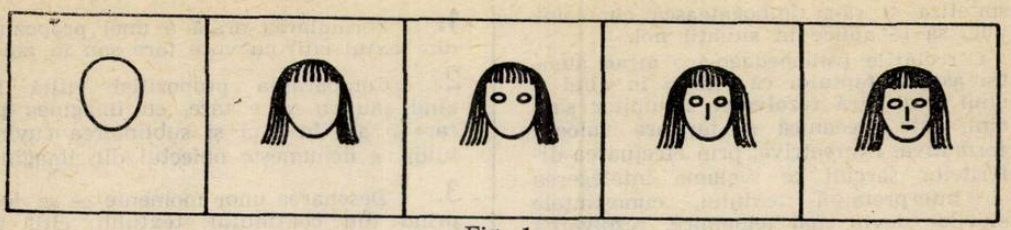


Fig. 1

învață articulînd și, atîta vreme cît elevul nu citește curgător, singurul mijloc prin care învățătorul își dă seama de greutățile pe care le întîmpină la descifrarea textului și de greșelile pe care le face este acela de a-l asculta.

REALIZAREA OBIECTIVELOR explicit formulate în programa învățămîntului primar impune învățătorului să acorde, concomitent cu dezvoltarea tehnicii cititului cu voce tare, o atenție din ce în ce mai mare formării la elevi a capacității citirii în gînd, avînd în vedere valențele sale informative și formative. Obișnuirea elevului cu citirea în gînd încă din primele clase îi stimulează procesele gîndirii, îi mobilizează efortul de concentrare și îi cultivă capacitatea de înțelegere a ceea ce citește.

Numeroase cercetări au arătat superioritatea citirii în gînd în ceea ce privește aprofundarea mesajului scris și creșterea vitezei citirii [5]. Combinarea citirii cu voce tare cu citirea în gînd este necesară deoarece „(...) cerința esențială a cititului modern este să fie o citire în șoaptă sau în gînd ; să se evidențieze printr-o mai mare viteză decît cititul cu glas tare ; să fie o citire cu un înalt grad de înțelegere" [6].

Din datele obținute în cadrul experimentului efectuat pentru stabilirea baremelor minime-obligatorii de cunoștințe și deprinderi la citire a reieșit că la sfîrșitul clasei a IV-a viteza de citire a elevilor este de 80—100 cuvinte pe minut (conform cu viteza vorbirii cu glas tare). Elevii buni însă reușesc să citească în gînd circa 200—300 cuvinte pe minut. Această performanță obținută de un procent mic de elevi poate fi extinsă prin folosirea unor tehnici adecvate de lucru la clasă.

Datele de mai sus ne atrag atenția asupra avantajului citirii în gînd în economia timpului acordat asimilării cunoștințelor în cadrul diferitelor obiecte.

Realizarea cu succes a formării deprinderii de a citi în gînd presupune definirea precisă și urmărirea consecventă a următoarelor obiective : cuprinderea vizuală a cuvîntului întreg ; cuprinderea vizuală a 3—4 cuvinte ; cuprinderea unei propoziții ; trecerea cu privirea de la un rînd la altul ; **sesizarea esențialului** ; delimitarea anumitor fragmente pe baza întrebărilor dintr-un text mai lung ; orientarea în cărți (sumare, dicționare, în catalogul de cărți din biblioteca școlară).

În vederea operaționalizării acestor obiective, trebuie folosite procedee variate care să pună elevul în situația de a exersa citirea în gînd în situații cît mai diferite.

Pregătirea pentru citirea în gînd poate începe din perioada preșcolară, prin completarea succesivă a unui desen, în vederea obișnuirii copilului de a urmări rîndul de la stînga la dreapta și de a-și forma cîmpul vizual. Astfel, pentru obținerea imaginii unui cap de fetiță, copilului i se cere să realizeze desenul în următoarea succesiune.

a) ovalul feței **b)** ovalul feței și părul ; **c)** ovalul feței, părul și ochii ; **d)** ovalul feței, părul, ochii, nasul ; **e)** ovalul feței, părul, ochii, nasul și gura. Dăm spre exemplificare modelul de mai sus.

ÎN PERIOADA PREDĂRII ABECEDARULUI se pot utiliza, în acest scop, diferite jocuri. De exemplu, elevilor li se dau diferite ilustrații sub care ei trebuie să pună fie litera cu care începe denumirea obiectului reprezentat, fie cuvîntul întreg pe care îl formează din alfabetar. În clasa a II-a se pot da exerciții cu dificultăți sporite. De exemplu :

Citește cu atenție textul de mai jos.

Subliniază propoziția care se potrivește cel mai bine ca încheiere pentru textul citit.

Cum ai proceda tu, dacă ai fi în locul lui Andrei ?

„Andrei traversează strada în dreptul trecerii de pietoni. În fața lui o bătrînică cu sacoșele încărcate merge foarte încet..."

a) Andrei trece nepăsător pe lîngă bătrînică.

b) Andrei o ajută să treacă strada.

c) Andrei n-o observă pe bătrînică.

În clasa a III-a, cînd elevul și-a însușit tehnica citirii cu voce tare, citirea în gînd trebuie să devină treptat o activitate independentă, pe baza căreia el poate avansa în cunoaștere prin efort propriu.

În ultima clasă a ciclului primar, citirea în gînd, ca activitate independentă, îl ajută pe elev să poată sistematiza,

[5] MALMQUIST EVE, *Les difficultés d'apprendre à lire*, Paris, 1973.

[6] FURLAN IVAN, *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, E.D.P., București, 1975, p. 91.

sintetiza și să-și îmbogățească cunoștințele, să le aplice în situații noi.

Cercetările psihopedagogice atrag atenția asupra faptului că citirea în gînd a unui text, fără rezolvarea anumitor sarcini, este mecanică și nu are valoare formativă. Dimpotrivă, prin efectuarea diferitelor sarcini ce reclamă înțelegerea și interpretarea textului, cunoștințele elevilor devin mai temeinice, rezolvarea sarcinilor avînd o valoare motivațională, influențînd atitudinea lor față de învățare. În acest sens, în ultimele clase se pot da următoarele sarcini: explicarea cuvintelor noi (cu sau fără ajutorul dicționarului), rezolvarea unor teme: sarcini legate de conținutul textului; extragerea ideii principale; întocmirea planului de idei; indicarea fragmentului care le-a plăcut mai mult și motivarea acestei alegeri; alcătuirea din memorie a rezumatului celor citite; caracterizarea unor personaje; transpunerea în situația unui personaj; evidențierea unor detalii dintr-o descriere. Sarcini mai complexe de muncă independentă pot fi: schimbarea unor expresii din text fără să se modifice sensul textului; îmbogățirea textului; continuarea sau transformarea povestirii; formularea și evidențierea învățămintelor; ilustrarea evenimentelor prin desene; dramatizarea; alcătuirea unei compuneri pe baza textului citit în gînd.

Capacitatea de a citi în gînd se impune a fi dezvoltată la toți elevii clasei. Realizarea acestui deziderat necesită tratarea diferențiată a elevilor în funcție de nivelul de pregătire a fiecăruia și de cauzele concrete ale nerealizării sarcinilor de muncă independentă. Astfel, citirea superficială, evidențiată prin răspunsuri inadecvate, vocabularul sărac, incapacitatea de ordonare a ideilor și de explicare a lor într-o succesiune logică, concentrarea asupra tehnicii cititului în dauna înțelegerii, ritmul lent de rezolvare a sarcinilor sînt doar cîteva cauze frecvente ce se cer a fi tratate diferențiat.

ACTIVITATEA DIFERENȚIATĂ LA CITIRE poate consta din: explicarea cuvintelor neînțelese, necesare rezolvării sarcinilor cerute prin munca independentă, antrenarea elevilor slabi să citească în gînd sau în șoaptă după elevii cu ritm normal la lectură; pregătirea citirii pe roluri prin citirea în gînd a cuvintelor cîte unui personaj; parcurgerea mai multor propoziții, fragmente, cuvinte ordonate pe coloane, asemănătoare rubricilor din ziare și reviste pentru copii; citirea în șoaptă timp de 4—5 minute în șir, fără pauze, urmate de rezolvarea unor sarcini.

Capacitatea de citire în gînd a elevilor se formează treptat prin îmbinarea exercițiilor de citire cu voce tare cu cele de citire în gînd.

Astfel, se pot folosi următoarele tipuri de exerciții:

1. Formularea orală a unei propoziții din textul citit cu voce tare sau în gînd.

2. Compararea propoziției citită în gînd sau cu voce tare, cu imaginea pe care o are în față și sublinierea cuvîntului ce denumește obiectul din imagine.

3. Desenarea unor momente ce se desprind din conținutul textului citit în gînd sau cu voce tare.

4. Sublinierea, în textul citit în gînd, a cuvintelor scrise pe tablă de învățător.

5. Citirea în gînd a 3—4 propoziții și formularea unei întrebări în scris, legate de conținutul propozițiilor.

6. Citirea alternativă a unei propoziții cu voce tare și apoi a unei propoziții în gînd și din nou cu voce tare. (Procedeul contribuie la exersarea citirii în gînd și la respectarea regulilor de punctuație).

7. Citirea alternativă: cu voce tare a cuvintelor care încep cu o consoană, citirea în gînd a cuvintelor care încep cu o vocală.

8. Caracterizarea unui personaj: elevii selectează din text propoziția care caracterizează un personaj. Poate fi aplicat sub formă de rebus: elevilor li se dă pe fișă caracterizarea unui personaj, iar ei trebuie să stabilească despre cine este vorba.

9. Lanțul cuvintelor: elevii caută și subliniază în text cuvintele care încep cu litera cu care s-a terminat primul cuvînt citit; apoi din nou pe cel care începe cu litera cu care s-a terminat cel precedent. Se poate organiza sub formă de întrecere: cîștigă cel care are lanțul cel mai lung.

10. O altă variantă a acestui exercițiu este **Buchetul de cuvinte.** Învățătorul scrie pe tablă un cuvînt din text, iar elevii caută în textul respectiv cuvintele care încep cu fiecare literă din cuvîntul indicat. De exemplu: Pe tablă este scris: floare. Elevii vor căuta în text cîte un cuvînt cu fiecare literă (f, l, o, a, r, e).

În cadrul lecțiilor de citire, fișele de sarcini oferă puncte de sprijin pentru activitatea independentă, indicînd nivelul la care trebuie să se desfășoare munca în cadrul lecției de citire.

Fișele de lucru în activitatea independentă permite dezvoltarea mobilității și flexibilității gîndirii, ceea ce ușurează orientarea elevilor în situații noi de învățare. Aplicarea lor sistemică în cadrul lecției de citire asigură o însușire corectă și temeinică a cunoștințelor, cît și a teh-

nicii muncii intelectuale. Prin rezolvarea sarcinilor din fișe, elevii exersează totodată și citirea în gînd.

În fișele de lucru pot fi incluse diferite sarcini pentru îmbogățirea vocabularului prin citirea în gînd, sarcini pentru dezvoltarea cîmpului vizual de citire, sarcini pentru respectarea intonației în raport cu semnele de punctuație etc.

a) Pentru dezvoltarea cîmpului vizual de citire :

Elevii sînt solicitați să citească în gînd **piramida cuvintelor.** Vîrful piramidei cuprinde un rînd din 2—3 cuvinte, numărul lor crescînd spre bază.

1. În cadrul lecției „Prin locurile unde a trăit Ion Creangă" de N. Labiș (clasa a III-a) :

Învață să citești „piramida cuvintelor", încercînd să cuprinzi cu privirea dintr-o dată două-trei cuvinte :

2. În cadrul lecturii „Mîndricel" (clasa a IV-a)

— Citește în gînd **coloana cuvintelor**

— Încearcă să cuprinzi fiecare rînd într-o privire.

Obișnuiește-te să privești de fiecare dată la mijlocul rîndului.

Subliniază, în cele două fragmente de mai sus, cu o linie cuvintele formate din trei silabe și cu două linii cuvintele formate din patru silabe.

b) Pentru îmbogățirea vocabularului prin citirea în gînd :

1. Găsește cuvinte asemănătoare ca înțeles pentru cuvintele de mai jos. (Din lecția „București, inima țării" — clasa a III-a).

— impunătoare =
— armonioasă =
— tribut de sînge =

Formulează cîte o propoziție cu fiecare din cuvintele de mai sus :

1) . . . . . .
2) . . . . . .
3) . . . . . .

„Dragu-mi era satul nostru cu Ozana cea frumos curgătoare și limpede ca cristalul, în care se oglindește cu mîhnire Cetatea Neamțului de atîtea veacuri."

(I. Creangă : „Amintiri din copilărie")

„Am urcat cărările către Cetatea Neamțului. De-acolo, de sus, se vede în vale Ozana cea frumos curgătoare și limpede ca cristalul."

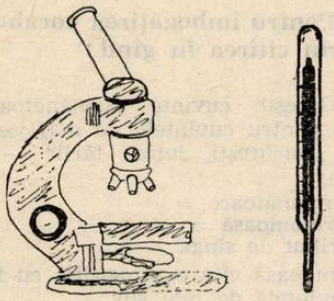
(N. Labiș : „Prin locurile pe unde a trăit Ion Creangă")

„Așa îl numiseră tovarășii lui de luptă și așa îi rămăsese numele Mîndricel. Chiar domnitorul Vlad Țepeș îl striga astfel în timpul luptei, pentru a-l trimite unde era mai greu."

„Toți îl strigau așa pentru că numele lui adevărat nu era cunoscut de nimeni. Mîndricel, fusese crescut la curțile domnești."

2. În cadrul lecției **„Să ne păstrăm sănătatea"** (clasa a III-a). Privește ilustrația. Citește textul. Caută și subliniază cuvîntul care corespunde ilustrației.

„Microbii nu se pot observa cu ochiul liber, ci numai cu ajutorul unui aparat care mărește foarte mult — microscopul".



3. În cadrul lecției „Concertul primăverii" (la clasa a IV-a).

Citește cuvintele și expresiile de mai jos. Subliniază pe acelea al căror sens corespunde cel mai bine cuvîntului sau expresiei din stînga :

„Crîng" — pădure
— luminiș
— poeniță

„dulce-n grai" — glas melodios
— glas ascuțit
— glas sonor

c) Pentru respectarea intonației în raport cu semnele de punctuație :

În cadrul lecției „Concertul primăverii" (clasa a IV-a), elevului i se cere :

Completează : Cum intonezi cînd întîlnești următoarele semne de punctuație ? Completează rîndurile respectînd modelul dat.

a) la virgulă — fac o pauză
b) la punct : . . . . . .
c) la semnul exclamării : . . . . . .
d) la semnul întrebării : . . . . . .

Pentru a trezi interesul elevilor față de lectură este necesar ca învățătorul să-l obișnuiască să frecventeze biblioteca școlară și alte biblioteci, să învețe să aleagă dintr-un catalog sau fișier o carte ; să întocmească fișa unei cărți, după modelul următor :

Numele autorului . . . . . .
Titlul cărții . . . . . .
Locul și anul ediției . . . . . .

În clasă se poate cere elevilor efectuarea următoarelor sarcini.

Învățătorul prezintă mai multe titluri de cărți, care fac parte din lectura suplimentară a elevilor, și cere acestora să scrie titlul cărții care le-a plăcut mai mult și să completeze fișa cărții (după modelul dat).

Pentru a înțelege unele cuvinte necunoscute întîlnite de elev în timpul lecturii, este necesar să-l obișnuim să folosească atît dicționarul limbii române, cît și vocabularul de cuvinte de la sfîrșitul manualului.

În cadrul lecției de citire, învățătorul va explica elevilor că în dicționar cuvintele sînt așezate în stînga paginii pe verticală, în ordine alfabetică, iar în dreapta lui se găsește explicația. Ulterior, învățătorul va cere elevilor, ca în cadrul activității independente, să folosească dicționarul.

De exemplu, în „Dicționarul limbii române moderne", ediția 1958, la pagina 664, este dată explicația cuvîntului „pripas — pripas — de pripas = fără stăpîn, rătăcind de colo pînă colo". Caută în dicționar și scrie explicația următoarelor cuvinte întîlnite în lectura „Mîndricel" clasa a IV-a.

umil =
slobod =
ghiaur =

Gradul de însușire al citirii în gînd poate fi stabilit pe baza unor probe special elaborate în vederea determinării nivelului atins de elev în înțelegerea textului citit în gînd.

Astfel elevul poate fi solicitat să citească în gînd un text necunoscut, urmat de rezolvarea diferitelor sarcini : să sublinieze propozițiile ce caracterizează un personaj, să descrie un fenomen, obiect, sau să schimbe sfîrșitul povestirii citite în gînd etc.

Dezvoltarea capacității citirii în gînd la elevii din învățămîntul primar se realizează în bune condiții dacă învățătorul cunoaște evoluția elevilor și aplică procedeele adecvate fiecărui caz în parte, astfel ca prevederile programei să se realizeze cu maximum de eficiență.

STRATEGII DE ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMANE ÎN ȘCOLILE CU LIMBILE DE PREDARE ALE NAȚIONALITĂȚILOR CONLOCUITOARE

NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU

Cunoașterea limbii române de către cetățenii patriei noastre care aparțin naționalităților conlocuitoare constituie o premisă necesară afirmării lor în viața socială. După cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, „Pentru a lucra în orice domeniu de activitate, pe lîngă limba proprie, în România trebuie cunoscută și limba română ; fără aceasta se ajunge inevitabil la îngrădirea posibilității fiecăruia de a se bucura de deplina egalitate în drepturi, de a se afirma în toate domeniile de activitate".[1]

În acest spirit este necesar ca instituțiile școlare cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare să asigure stăpînirea de către elevi atît a limbii materne, cît și a limbii române. Se creează, astfel, condițiile unei perfecte integrări sociale a viitorilor absolvenți.

Un colectiv al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice[2] **a întreprins o cercetare menită să identifice strategii de învățare optime în vederea perfecționării sistemului de predare-învățare a limbii române în instituțiile școlare cu limba de predare maghiară.**

PE BAZA REZULTATELOR OBȚINUTE din aplicarea pe un eșantion larg a unor probe de cunoștințe și deprinderi de exprimare orală și scrisă, a unor chestionare de opinie, a asistențelor la lecții și la alte forme ale activității din școli, cercetarea a permis atît structurarea unui sistem de propuneri privind creșterea calității procesului instructiv-educativ, cît și elaborarea unor instrumente pentru activitatea independentă a elevilor și îndrumări pentru cadrele didactice, materiale care au fost experimentate în unități de învățămînt.

Cercetarea a dus la depistarea principalelor dificultăți întîmpinate de elevi în exprimarea orală și scrisă. Aceste constatări au fost corelate cu datele oferite de bibliografia de specialitate[3]. Prezentăm în continuare cîteva din aceste dificultăți, grupate pe domenii, pentru ca, pornind de la ele, să relevăm încercările de a le depăși cu ajutorul instrumentelor de activitate independentă elaborate.

a) În domeniul **foneticii,** rezultatele probelor scrise au fost corelate cu cele ale probelor orale.

Analiza greșelilor de pronunție arată că cele mai frecvente sînt cele condiționate de diferența dintre sistemul celor două limbi ; în cazul nostru este vorba despre pronunțarea greșită a vocalelor **ă, î, i,** a diftongilor, triftongilor, a grupurilor **ce, ci, ghe, ghi.**

Confuzia fonetică cea mai frecventă, reflectată în scris, este cea între vocalele **e** și **ă,** aceasta din urmă neexistînd în limba maghiară. Ea apare îndeosebi în poziție finală (**pîne,** prima **date,** afăre, **ploaiă, cînepe, grădine**). În cazul terminațiilor unor adjective cu rol atributiv nu putem fi totdeauna siguri dacă este vorba de confuzia între cele două vocale sau de greșeli de acord între adjectiv și substantivul pe care acesta îl determină (cooperativa agricole, o calitate bune, mai multe ceramică, o mare colective). Aceeași nesiguranță apare și în legătură cu unele desinențe verbale, unde greșelile pot avea atît explicație fonetică (confuzia dintre **ă** și **e**), cît și una gramaticală (confuzia dintre două moduri, timpuri, respectiv persoane ale aceluiași verb). De exemplu : să aruncă, să coboară, ca să culege, să urcă etc.

---

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara comună a consiliilor oamenilor muncii de naționalitate maghiară și germană* (14 martie 1978), în *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate,* vol. 15, București, Editura politică, 1978, p. 582.

[2] Colectiv coordonat de dr. EMILIA CONSTANTINESCU și format din dr. VIOREL ALECU, VIORICA GYÖRFI, NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU, GABRIELA MITRĂNESCU, OCTAVIAN OPRICĂ.

[3] S. ADAM, *Probleme specifice ale predării limbii române în școlile și secțiile cu limba de predare maghiară,* București, E.D.P., 1969.

În ceea ce privește consoanele, confuziile cele mai frecvente se produc între africatele **č** (ci) și **ǧ** (gi), care totuși există și în limba maghiară : **giresul, distruce, merce, a fucit, curce, geramică**. Se fac confuzii și între oclusivele **k** (c) și **g** : **pacuba, legtură**. În aceste cazuri, cauza trebuie căutată în nesesizarea diferenței de sonoritate, ca și atunci cînd se fac confuzii între **f** și **v** (nu vură, au vugit) sau **t** și **d** (unte).

b) ORTOGRAFIE

De cele mai multe ori greșelile de ortografie provin din insuficienta stăpînire a cunoștințelor de gramatică. Elevii nu diferențiază participiul verbului de auxiliarul său în cazul perfectului compus (**aspus, afost, amfost**), negația de auxiliar (**nui** acasă, **na** fost, **nau** nimerit), pronumele reflexiv de verbul auxiliar (**sa** speriat, **sa** dat jos, **sa** urcat), conjuncția **să** de forma neaccentuată a pronumelui personal în acuzativ (**săl** prindă). De asemenea, mai apar, în clasa a V-a, confuzii între propoziția **la** și grupul format din pronumele personal în acuzativ și auxiliarul **a avea** (**la** călcat, **la** chemat), între conjuncția **sau** și grupul format din pronumele reflexiv și auxiliarul **a avea** (**sau** împiedicat).

c) VOCABULARUL

Unele greșeli mai frecvente în domeniul **vocabularului** se datoresc confuziei între două cuvinte cu rădăcină comună sau doar asemănătoare din punct de vedere fonetic („pînă **doarmă**", în loc de „pînă **dărîmă**", **„serată"**, în loc de **„seară"**, „au **semnat**", în loc de „au **consemnat**", **„împrejurări**", în loc de **„împrejurimi"**, **„urmări** ale trecutului", în loc de **„urme ale trecutului"**).

Influențele maghiare în lexic sînt rare. Ele privesc formarea cuvintelor (**copac de cireșe** sau **pom de cireșe** după **cseresznyefa**), calcurile lingvistice (**„mă** urc în jos", în loc de „cobor", după **leszállok**, „a început să meargă", în loc de „a pornit" după **elindult**, „a mers în sus", în loc de „a urcat", după **fölment, fölmászott**), sau preferința acordată cuvîntului de origine maghiară pe care vorbitorul îl folosește în locul cuvîntului românesc pe care îl consideră în mod greșit sinonim cu primul (**„nenea** Mărioara", după maghiarul **„néni"** — putem explica această confuzie și prin inexistența genului gramatical în limba maghiară ; același elev scrie însă și **„mătușa** Mărioara").

d) Principala dificultate întîmpinată în domeniul **morfologiei** de vorbitorii cu limba maternă maghiară este legată de genul substantivelor, categorie inexistentă în limba maghiară (excepție fac numele de ființe, atunci cînd distincția se face pe linia genului natural).

Greșelile privind genul sînt la fel de frecvente în clasa a V-a și în clasa a VIII-a și sînt vizibile mai ales în întrebuințarea articolului nehotărît inadecvat („**un** parte", „**un** comună", „**o** mare foc", „**o** frate", „**o** cămin cultural", **„un** grădiniță", **„un** apă"), și în lipsa de acord a atributului cu substantivul („această text", „tot cînepa", „acesta bucată", „roci mulți", „cartiere nouă", „gară frumos", „orașul curată", „satului noastră").

Greșelile de acord în număr între substantiv și adjectiv sînt mai puțin frecvente („el singuri", „mult cireșe", „multe stațiune", „mult oameni", „mult zile"). Frecvența erorilor de acord a adjectivului **mult** se explică prin faptul că echivalentul său din limba maghiară, **sok**, este invariabil. Tot prin interferența cu limba maternă se explică folosirea singularului în cazul substantivelor care denumesc un grup de lucruri sau de ființe de același fel („străzile sînt pline de **om**", „copiii învață pentru a deveni **om** de nădejde") și mai ales în cazul folosirii singularului după numerale cardinale care în limba română cer pluralul („două **grupă**", „două **bancă**", „două **sută**").

În cazul pronumelor personale, cele mai multe dificultăți se întîlnesc în utilizarea formelor neaccentuate de dativ și acuzativ, adeseori omise („ și pe mine a bătut", „Mărioara a spus lui Vasile", „a chemat pe băiat", „obiectele pe care au strîns", „satele care au vizitat", „pe care atrag"). Citeodată aceste forme sînt folosite fără să fie necesar („eu **îl** iubesc foarte mult orașul", „eu **o** iubesc foarte mult localitatea").

Pronumele reflexive sînt omise în mod frecvent („am furișat", „evenimentele care au petrecut").

Ca o reacție, altele sînt introduse acolo unde nu erau necesare. În privința modurilor verbale se produc frecvente confuzii între formele de indicativ și cele de conjunctiv.

e) În domeniul **sintaxei** concordanța timpurilor reprezintă una din dificultăți („cînd mătușa Mărioara **merge** la grădină, **a observat** ..."). Dintre timpurile trecute, perfectul compus este preferat imperfectului („acolo în grădină a **fost** niște cînepă"), totuși este utilizat și acesta din urmă.

Cele mai frecvente greșeli sînt cele care apar în utilizarea prepozițiilor, datorită în mare parte valorii multiple a prepozițiilor românești. Unele incorectitudini provin din necunoașterea regimului unor verbe, mai ales dicendi („a povestit pe tata", în loc de „a povestit tatei"). Unele prepoziții care însoțesc substantive în acuzativ sînt întrebuințate inutil („eu iubesc **pe** satul meu" ; „a sărutat **pe** mîinile").

Majoritatea confuziilor se produc între prepoziții care exprimă raporturi circumstanțiale („întîmplări **de** vremea copilăriei" ; „dă toată cînepa **în** pămînt").

Pentru explicitarea specificului limbii române este necesară, în unele cazuri,

utilizarea **metodei contrastive,** care dă elevilor posibilitatea de a folosi în mod conștient materialul de limbă. Totodată, pentru a elimina anumite confuzii, cum ar fi, de exemplu, cea care se manifestă în cazul terminațiilor unor verbe la indicativ prezent, persoana a III-a și conjunctiv prezent, aceeași persoană („aruncă" — „să arunce") este necesară efectuarea unor exerciții pe principii contrastive.

Cercetările întreprinse în acest domeniu arată că exprimarea într-o altă limbă decît cea maternă nu poate fi realizată eficient (din punct de vedere al ritmului și al corectitudinii) dacă se construiește numai pe baza cunoștințelor teoretice, a regulilor. Lingvistica modernă a pus în evidență faptul că sistemul unei limbi este organizat pe serii complexe fonologice, morfologice, sintactice, respectiv pe structuri, care constituie osatura, tiparul pe care se poate mula un bogat și variat material de limbă. În această perspectivă, nu numai la clasele I-IV, dar chiar și în gimnaziu, regulile, normele limbii nu trebuie predate neapărat de la început ca atare, ci mai întîi „trăite" ca fenomene de limbă, amplu exersate în context și structuri diferite, pe baza cărora elevii înșiși să intuiască și să rețină cu ușurință modalitățile concrete de exprimare. Regula conștientizată pe baza inducției realizată de elevi are mai multe șanse de a fi reținută și bine integrată în modul de exprimare decît cea enunțată de profesor și apoi exersată de elevi doar ca „aplicare" a ei.

Aceasta nu înseamnă, desigur, să se renunțe la exercițiile de consolidare a deprinderilor, ci doar să se asigure o pondere justă fiecărei categorii de activități.

Din lucrările aplicate și analizate a mai reieșit faptul că în scrisul unui elev **nu** se reflectă cu consecvență aceeași greșeală, de exemplu în domeniul **foneticii. Uneori** eroarea se întîlnește numai în anumite cuvinte, incorect sau insuficient fixate, în timp ce, în alte cuvinte, același fenomen fonetic apare înregistrat corect. De aceea **exercițiile în vederea corectării sau fixării trebuie date în mod diferențiat,** în funcție de greșelile comise de un elev sau un grup de elevi. Totuși, în cazul unor fenomene mai frecvente (cum este confuzia dintre vocalele **e** și **ă**) se pot da spre rezolvare și exerciții comune întregii clase.

În cazul despărțirii cuvintelor în silabe și al scrierii și pronunțării corecte a diftongilor sau triftongilor, probleme greu de însușit mai ales datorită diferențelor dintre cele două limbi, se impune găsirea unor forme de exersare cît mai variate prin care să fie solicitate atît gîndirea cît și memoria vizuală și cea auditivă a elevilor.

Deosebirile existente între limba română și limba maghiară, necesitatea de a organiza — încă de la început — procesul gîndirii cu mijloacele pe care le oferă limba română (în speță limba a doua) impun realizarea procesului de instruire în așa fel încît **în exprimare să se evite, în măsura posibilităților, veriga intermediară a limbii materne,** care urmează să fie folosită în special atunci cînd acest lucru este cerut de metoda comparativă. Această metodă poate facilita exersarea problemelor mai dificile pe care le implică, de exemplu, acordul în gen, număr și caz al adjectivului demonstrativ cu subiectul pe care îl determină, pornind tocmai de la faptul că, în limba maghiară, adjectivul demonstrativ este invariabil și stă întotdeauna înaintea substantivului, în timp ce, în limba română, el poate fi atașat înaintea sau în urma substantivului, avînd forme diferite, în funcție de substantivul pe care îl determină.

În ceea ce privește metodele de învățămînt, este necesar să se țină seama de faptul că nici una nu este universală. Metodele trebuie folosite în mod adecvat obiectivelor urmărite, nivelului de pregătire și caracteristicilor de vîrstă ale elevilor, precum și mediului lingvistic din care provin aceștia. Din fiecare metodă existentă se pot prelua elemente ce vor fi adecvate situațiilor de predare-învățare.

Astfel, nu va mai fi folosită în mod preponderent metoda „traducere-gramatică", metodă în mare parte artificială, reprezentînd transpunerea, la studiul limbii române, a unor procedee utilizate în trecut pentru învățarea limbilor clasice. Dar momente de traducere (a unor cuvinte sau propoziții) pot să apară și în utilizarea metodelor moderne, fie pentru cuvinte denumind noțiuni abstracte și al căror sens nu reiese din situație sau din context, fie pentru a controla dacă elevii înțeleg realmente un mesaj.

Metoda directă poate fi utilizată în mare parte, profitîndu-se de avantajele pe care le oferă : caracterul mai natural al învățării (elevii se obișnuiesc să înțeleagă limba prin ascultarea unui număr mare de mesaje și învață s-o folosească adecvat în situații diverse de comunicare), utilizarea limbajului cotidian, învățarea gramaticii prin practica limbii, eliminarea reținerii pe care o au uneori elevii de a se exprima în altă limbă decît cea maternă. Metoda directă este adecvată condițiilor în care se predă limba română la școlile cu limba de predare maghiară. Se recomandă, însă, ca profesorii să evite exagerările metodei directe, să fie conștienți că învățarea unei a doua limbi nu se poate identifica cu învățarea limbii materne, nici chiar în cazul învățării limbii române de către naționalitățile conlocuitoare. De asemenea, trebuie să se urmărească dezvoltarea echilibrată a tuturor celor patru principale deprinderi de limbă (înțelegerea mesajului receptat auditiv, exprimarea orală, citirea și scrierea).

Profesorul emerit DUMITRU THEODOSIU la 90 de ani

La 28 noiembrie a.c., profesorul emerit Dumitru Theodosiu împlineşte vîrsta de 90 de ani.

A desfăşurat o prodigioasă activitate didactică, culturală şi socială, fiind distins cu un premiu al Universităţii Bucureşti, două premii ale Academiei Române, trei premii ale Ministerului Învăţămîntului, cu titlu de profesor emerit etc.

A colaborat la înfiinţarea şcolilor de ucenici din Capitală, la înfiinţarea şi organizarea unui cămin de zi, a publicat zeci de cărţi — majoritatea manuale şcolare, cărţi de pedagogie — pe care au învăţat zeci de mii de elevi şi de învăţători.

A iniţiat înfiinţarea societăţii profesorilor de pedagogie din România, al cărei preşedinte a fost timp de aproape două decenii.

Deşi pensionar, este colaborator al Institutului de cercetări pedagogice şi psihologiec, al „Revistei de pedagogie", al „Tribunei şcolii", al „Almanahului educaţiei", aducînd întotdeauna o contribuţie însemnată.

Foştii elevi, colegi şi colaboratori îi urează sănătate, fericire, mulţi ani şi putere de muncă pentru a mai putea fi de folos şcolii şi învăţămîntului din Republica Socialistă România.

Ispas STOIAN

Din analiza contrastivă putem prelua ca pozitivă ideea de a se folosi în predare elementele cele mai contrastante dintre limba maternă şi a doua limbă, ceea ce face mai pregnante noile fapte de limbă şi, totodată, mai uşor de însuşit. Utilizarea transferului şi evitarea conştientă a interferenţelor, trebuie urmărite pe întreg parcursul învăţării celei de a doua limbi.

Pentru a ajuta elevii ca, prin activitate proprie, să depăşească dificultăţile menţionate, au fost elaborate instrumente de activitate independentă, cu rol de diferenţiere şi individualizare, vizînd în special consolidarea acelor cunoştinţe şi deprinderi care necesită o exersare sub forme variate.

În alcătuirea unor exerciţii s-a plecat de la ideea că activitatea de învăţare a limbii pe bază de modele structurale oferă posibilitatea de a se repeta formele aceluiaşi cuvînt nu în mod izolat, în afara contexului, ci în procesul de comunicare.

Exerciţiile de fonetică elaborate privesc îndeosebi acele probleme care sînt mai dificile pentru vorbitorii cu limba maternă maghiară. Aşa este pronunţarea vocalelor **ă** şi **î** pentru exersarea căreia s-au introdus cuvinte care conţin aceste vocale în diferite poziţii (iniţială, intermediară şi finală).

Exerciţiile care urmăresc despărţirea corectă a cuvintelor în silabe, alcătuite sub formă de joc, vizează atît operaţia analitică, cît şi cea sintetică de reconstituire a cuvintelor din silabe disparate. Şi în acest caz s-a insistat asupra regulilor din limba română, diferite de cele din limba maghiară : grupurile de trei consoane, diftongii, grupurile de cîte două consoane dintre care a doua este **l** sau **r**. Exerciţiile urmăresc şi familiarizarea elevilor cu instrumente uzuale de lucru, cum ar fi manualul. De aceea, se şi recomandă elevului ca, în cazuri mai dificile, să facă apel la manual. Aceasta contribuie şi la crearea în clasă a unui climat de muncă liniştită, fără apelul permanent la memorie şi fără obsesia greşelii.

Alte exerciţii urmăresc atît recunoaşterea şi pronunţarea accentului în cuvinte cunoscute elevilor, cît şi formularea de către ei a unor cuvinte în care poziţia accentului este cea indicată în sarcină.

S-a acordat o atenţie deosebită exerciţiilor de vocabular, în special celor în care se cerea folosirea sinonimelor şi antonimelor în context.

Aplicarea, în predarea limbii române, a modelelor structurale favorizează dezvoltarea simţului limbii în folosirea formelor gramaticale. Ca atare, structura gramaticală a limbii române se însuşeşte în mod practic şi cu eforturi reduse. Exerciţiile propuse, care se bazează pe repetarea în forme variate a unor anumite modele structurale, ajută la automatizarea anumitor deprinderi de limbaj prin aplicarea unor fenomene gramaticale în anumite structuri sintactice.

Exerciţiile în care se cere elevilor să formuleze întrebări referitoare la un context dat sau la un cuvînt dintr-o propoziţie sînt folosite în vederea formării deprinderilor de a se exprima în propoziţii sau fraze corect construite din punct de vedere gramatical. Aceste exerciţii pot fi aplicate într-o oră sau alta, atunci cînd necesităţile clasei o cer (de exemplu, atunci cînd trebuie fixată o structură pe care elevii dovedesc că nu şi-au însuşit-o în mod suficient). De asemenea, cerînd pentru rezolvare un timp relativ scurt, aceste exerciţii pot fi plasate în acel moment al lecţiei care se pretează cel mai bine aplicării lor. Rolul creator al profesorului este important şi în acest domeniu.

Experimentul a demonstrat utilitatea unor asemenea instrumente de lucru în perfecţionarea procesului de predare-învăţare, prin activizarea elevilor, cu condiţia unei bune îndrumări din partea cadrului didactic şi a unei oportune integrări în lecţie a acestor materiale.

FOLOSIREA ÎN MOD CREATOR A ORELOR LA DISPOZIȚIA ÎNVĂȚĂTORULUI, LA LIMBA ROMANĂ, ÎN CLASA A III-A

Înv. MARIA DORINA PAȘCA
Școala generală Iernut — jud. Mureș

Manualele de citire prevăd, în cursul ciclului primar, poezii și povestiri aparținînd clasicilor literaturii române. Este greu să comprimi în una, cel mult două ore mesajul pe care-l transmit poeziile lui Eminescu, Coșbuc, Alecsandri sau „Amintirile" lui Creangă, însă, folosind metode și procedee adecvate vîrstei școlare mici, putem introduce elevul în universul clasicilor noștri.

Atît programa, cît și manualele școlare permit învățătorului să-și conceapă în mod creator activitățile propuse. De asemenea și planificarea materiei se poate concepe ținînd cont de numărul de poezii sau bucăți literare aparținînd unui poet sau scriitor și de gruparea acestora într-un șir compact de ore, făcînd astfel primul pas spre cunoașterea operei literare. Pentru a exemplifica cele menționate anterior, la clasa a III-a se pot concepe săptămîni destinate unui anumit scriitor: săptămîna „N. Labiș", săptămîna „M. Eminescu", săptămîna „M. Sadoveanu", săptămîna „I. Creangă", săptămîna „O. Cazimir". Consider că această grupare a unor teme își găsește eficiența, prin cunoașterea operei poetului sau scriitorului respectiv.

ÎN ACEST CONTEXT, ORELE LA DISPOZIȚIA ÎNVĂȚĂTORULUI pot aduce un plus de noutate și prospețime.

La obiectul Citire, programa școlară prevede un număr de zece ore la dispoziția învățătorului. Pentru buna desfășurare a activității s-au folosit și o parte din orele la dispoziția învățătorului prevăzute la desen și compunere. Ne-am oprit asupra poeziei lui G. Coșbuc și alegerea n-a fost întîmplătoare. În prealabil elevii au fost sondați în acest sens, preferința celor mai mulți fiind George Coșbuc.

S-ar putea întîmpla să pară că tema și cele cercetate sînt activități pretențioase, care să nu-și găsească eficiența la vîrsta școlarului mic. Consider că metodele și procedeele folosite, formele de concepere a activității propriu-zise, vor face ca activitatea să-și atingă scopul. Ținînd cont îndeosebi de dezvoltarea capacității intelectuale a elevului, de interesul pe care-l poate suscita tema în discuție, s-a plecat în acest sens de la:

a) corelarea între obiectele: citire-cunoștințe despre natură — cunoașterea mediului înconjurător — geografie; **b)** clasificarea poeziilor lui G. Coșbuc după tema tratată; c) varietate în conceperea fiecărei ore în parte; **d)** transpunerea în proză a versului coșbucian **(Nunta Zamfirei)**; **e)** reprezentări grafico-cromatice **(Noapte de vară, O scrisoare de la Muselim-Selo)**; **f)** folosirea diafilmului, a discului **(Nunta Zamfirei, Decebal către popor, Noi vrem pămînt, Vestitorii primăverii)**; **g)** dramatizarea unor poezii **(Iarna pe uliță, Mama)**; **h)** folosirea jocurilor literare **(Găsește-i titlul, Continuă, Descurcă-le).**

Cele 10 ore la dispoziția învățătorului rezervate pe întreg anul școlar la obiectul Citire se împarte în perioada celor trei trimestre. Astfel, trimestrului întîi și al doilea le revin fiecăruia cîte patru ore, în trimestrul al treilea fiind necesare doar două ore — pentru jocurile literare formulate ca o verificare a celor asimilate.

În prima oră am prezentat elevilor momente din viața poetului, s-a audiat discul cu poeziile lui Coșbuc. Elevii au ascultat: **Iarna pe uliță, Mama, Moartea lui Fulger, Noi vrem pămînt, Noapte de vară, Nunta Zamfirei, O scrisoare de la Muselim-Selo.** După o astfel de introducere, pe baza exemplelor directe s-a putut trece, împreună cu elevii, la delimitarea temelor tratate de Coșbuc în poeziile sale. Pentru a nu îngreuia activitatea propusă, au fost studiate una, două cel mult trei poezii aparținînd, după cum urmează, temelor:

a) poezia iubirii și naturii (Mama, Iarna pe uliță, Noapte de vară, Vestitorii primăverii);

b) poezia marilor evenimente din viața satului (Nunta Zamfirei);

c) poezia evocării trecutului de luptă și a războiului de Independență (Decebal către popor, O scrisoare de la Muselim-Selo) ;

d) poezia revoltei sociale (Noi vrem pământ).

PENTRU EXEMPLIFICAREA CELOR MENȚIONATE anterior ne vom opri la **Iarna pe uliță.** Alegerea acestei poezii s-a făcut pe baza mai multor criterii : a) este îndrăgită de copii ; b) surprinde un moment de iarnă, dar nu o iarnă pustie și lipsită de viață ci, din contră, plină de bucurii, conține expresii frumoase cu valoare de epitete, descrierea personajelor.

Activitatea s-a desfășurat direct, avînd în față volumul de poezii, fiecare elev beneficiind de un exemplar. După lecturarea întregii poezii, s-a trecut la explicarea unor figuri de stil (comparații, epitete). Acest prim contact cu poezia **Iarna pe uliță** sub aspect stilistic s-a produs în ora de compunere. La această activitate a participat fiecare elev, înviorînd ora obișnuită de compunere. Au fost găsite :

A. — Expresii frumoase :

a) „Toată lîna unui miel :
O căciulă mai voinică
Decît el."

B. Comparații :

a) Gură fac ca roata morii ;
Și de-a valma se pornesc,
Cum prin gard se gîlcevesc
Vrăbii gureșe cînd norii
Ploi vestesc.

Ora de citire s-a putut desfășura ca o adevărată întrecere în a sublinia calitățile unui personaj sau ale altuia, în a descrie un moment deosebit, în a desprinde bucuria pe care o emană întregul conținut al poeziei. S-a insistat de data aceasta asupra descrierii **copiilor,** toată acțiunea desfășurîndu-se în jurul lor.

Ora de verificare a constituit o bucurie pentru fiecare : s-au recitat versuri, s-au găsit comparații pentru :

— copii (suită de comparații) ;
— copil (sol — Barbă-Cot, bărbat) ;
— babă (bufniță, căpitan).

Descrieri :

— grupul de copii (voioșia lor) ;
— copil (îmbrăcămintea lui) ;
— baba (îmbrăcămintea ei).

Expresii frumoase :

Cică vrei să stingi cu paie
Focul cînd e-n clăi de fîn.

În ce privește reprezentarea grafico-cromatică a reținut atenția în mod deosebit o singură reprezentare, de fapt o secvență : **a satului martor, a copiilor întruniți în tabără, cu baba-n mijloc căpitan (cu scut și sabie) și a solului cu o căciulă în care-ncap șapte sate.** Folosind numai culoarea neagră, pentru a sublinia siluetele tuturor conturate pe albul zăpezii, desenul impune personalitatea celui ce s-a exprimat grafic.

Se cunoaște faptul că jocul își are valențele sale educative, vîrsta fiind cea care determină gradul de complexitate a acestuia.

PENTRU A VERIFICA NOILE CUNOȘTINȚE ACUMULATE de elevi, am recurs la joc — de data aceasta joc literar — conceput sub forma unei serii de trei jocuri, dificultățile fiind gradate. Dacă în jocul **Găsește-i titlul** elevul este solicitat doar să indice titlul poeziei căreia-i aparțin versurile indicate, jocul **Continuă** introduce un anumit grad de dificultate, prin faptul că elevul este pus în situația de a continua, completînd astfel versurile strofei, iar jocul **Descurcă-le** îl pun pe elev în dilemă, strofa avînd versurile încurcate, lui revenindu-i sarcina de a aranja versurile strofei în ordine logică. Cele trei jocuri au făcut apel la cunoștințele dobîndite de elev în orele consacrate poeziei coșbuciene, așa cum se poate constata din următoarele exemple :

I. Găsește-i titlul

Zările, de farmec pline,
Strălucesc în luminiș ;
Zboară mierlele-n tufiș
Și din codri noaptea vine
Pe furiș.

(Noapte de vară)

II Continuă

De la gîrlă-n pîlcuri dese
Zgomotoși copiii vin
Satul e de vuiet plin
Fumul alb alene iese
Din cămin.

III. Descurcă-le

Cum nu s-a pomenit cuvînt !
Și soarele mirat sta-n loc
A fost atîta chiu și cînt
Că l-a ajuns și-acest noroc
Să vadă el atîta joc
Pe-acest pămînt !

A fost atîta chiu și cînt
Cum nu s-a pomenit cuvînt !
Și soarele mirat, sta-n loc
Că l-a ajuns și-acest noroc
Să vadă el atîta joc
Pe-acest pămînt !

Prin introducerea în poezia lui Coșbuc am încercat să-i apropii pe elevi de arta scrisului, de valoarea artistică a cuvîntului, să-i ajut să facă primii pași spre studiul sistematic al literaturii române.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

CONCEPȚIA P. C. R. PRIVIND RAPORTUL NAȚIONAL — INTERNAȚIONAL ÎN POLITICA DE EDIFICARE A ORÎNDUIRII SOCIALISTE

Conf. univ. dr. CĂLIN VĂLSAN

Problema raportului național-internațional și a modului în care acesta se reflectă în politica partidelor comuniste, a forțelor revoluționare de făurire a noii societăți, constituie o problemă de bază a teoriei și practicii construcției socialismului.

În literatura de specialitate au fost abordate și clarificate importante aspecte ale raportului național-internațional, în elucidarea cărora o contribuție de seamă au adus-o partidul nostru, secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

AVÎND ÎN VEDERE COMPLEXITATEA PROBLEMEI, diferitele poziții care se manifestă în confruntarea de idei din epoca contemporană, **raportul național-internațional constituie un permanent teren de investigație și izvor de inspirație științifică, cu atît mai mult cu cît unele aspecte sînt încă insuficient elucidate și fundamentate teoretic.** Ba mai mult, așa cum arată secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — „Este necesar să dezbatem mai serios raportul între național și internațional mai ales că în legătură cu această problemă circulă tot felul de confuzii, se pun în circulație tot felul de idei greșite. Noi trebuie și aici — pe plan teoretic, principial să aducem claritate, în ceea ce privește rolul națiunii, al factorului național, interdependența între național și internațional, condiționarea reciprocă a acestor doi factori, fără de care nu se poate asigura mersul înainte" [1].

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Editura politică, 1972, p. 228.

De înțelegerea corectă a raportului național-internațional și a modului în care acest raport se oglindește în politica partidului nostru de dezvoltare a noii orînduiri depinde în mare măsură capacitatea cadrelor didactice de formare la elevi și studenți a unor profunde convingeri patriotice și internaționale, de a-i înarma cu temeinice cunoștințe care să-i facă să înțeleagă organic rațiunile științifice ale politicii partidului nostru. Plecînd de la aceste comandamente majore puse în mod expres de secretarul general al partidului nostru, pe baza dialecticii dezvoltării sociale în epoca contemporană, cît și a înaintării poporului român pe calea progresului istoric, **se impun în permanență noi generalizări și concluzii de sinteză privind raportul dialectic național-internațional în făurirea noii orînduiri și pe această bază a educării tineretului în spiritul patriotismului și solidarității internaționale.**

Primul aspect al acestui raport care se cere clarificat mai temeinic este sistemul categorial cu nuanțările și subtilitățile impuse de pozițiile, uneori extrem de diferențiate, care se confruntă pe terenul politicii și ideologiei în epoca contemporană. Din acest punct de vedere credem că, **clarificarea conceptelor de național și internațional are o mare importanță în înțelegerea justă a raportului dialectic dintre aceste categorii și ca atare formarea unor convingeri ferme tineretului studios bazate pe rațiuni științifice privind politica partidului nostru în această problemă.**

Naționalul și internaționalul reprezintă categorii ale procesului obiectiv de dezvoltare caracteristic societății organizate în națiuni, unitatea dintre aceste categorii fiind o formă specifică a unității dintre general și particular în cadrul acestei societăți. Pornind de la aceasta, **internaționalul** reprezintă caracteristicile generale ale vieții sociale, ceea ce este comun, ceea ce se repetă cu necesitate pentru societatea organizată în națiuni, iar **naționalul,** reprezintă modul concret de manifestare a internaționalului care este națiunea, formă de comunitate umană superioară. Națiunea constituie de fapt concretizarea internaționalului, modul de existență a acestuia, în funcție de condițiile concrete ale dezvoltării istorice a fiecărui popor în parte. „Viața socială a omenirii civilizate — arată sociologul român D. Gusti — se înfăptuiește în cuprinsul națiunilor. Națiunea este realitatea centrală care însumează toate aspirațiile firești ale indivizilor și de la care pornesc nu spre o nouă ființă, ci spre un nou plan de relații toate manifestările internaționale" [2].

Așadar, **naționalul,** care de fapt reprezintă națiunea, generează **internaționalul** care reprezintă planul de relații și manifestări internaționale stabilite și generate de națiuni.

Manifestîndu-se prin națiuni viața internațională nu poate exista în afara acestora și nu se poate dezvolta decît în măsura în care se dezvoltă națiunile. Ca atare, **cu cît viața națională devine mai bogată, cu cît particularitățile vieții politice, economice, spirituale** ale unui popor sînt mai dezvoltate, cu atît viața internațională este mai complexă. Această înțelegere a problemei impune ca în **politică să se plece în mod invariabil de la dezvoltarea propriei națiuni, care în același timp contribuie la dezvoltarea comunității internaționale.**

UN ALT ASPECT AL UNITĂȚII NAȚIONAL-INTERNAȚIONAL îl constituie raportarea justă, la aceste categorii obiective ale dezvoltării social-istorice, a unor categorii care țin de domeniul politicii și ideologiei, cum sînt **patriotismul** și **solidaritatea internațională.** Naționalul și internaționalul reprezintă categorii ale procesului obiectiv al dezvoltării sociale, pe cînd patriotismul și solidaritatea internațională reprezintă categorii ale factorilor subiectivi, principii ale politicii și ideologiei partidelor comuniste, statelor socialiste, și a tuturor forțelor revoluționare de făurire și devoltare a noii orînduiri în propria țară, de colaborare cu celelalte popoare pe baza egalității în drepturi, independenței și suveranității, neamestecului în afacerile interne, de întărire a păcii și dezvoltării socialismului în întreaga lume. **Patriotismul și solidaritatea internațională sînt categorii ale ideologiei și politicii care decurg din unitatea dialectică obiectivă dintre național și internațional în viața socială** și ele trebuie să exprime, pe planul factorilor subiectivi, pe plan politic, într-un mod corespunzător, această unitate.

Unitatea dintre național și internațional, și ca atare modul în care se oglindește această unitate pe planul factorilor politici, se manifestă în funcție de natura orînduirii și condițiilor concrete ale fiecărei țări. În condițiile capitalismului, raportul dintre național și internațional s-a manifestat și se manifestă prin dezvoltarea unui număr restrîns de națiuni — puternice din punct de vedere economic, politic, cultural — în timp ce majoritatea popoarelor au fost și sînt menținute într-o stare de înapoiere și transformate în colonii sau țări dependente printr-un întreg sistem de subjugare politică, economică și militară.

În condițiile persistenței unor profunde fenomene de criză care au cuprins întreg sistemul capitalist, unitatea dintre național și internațional se manifestă în cadrul unor contradicții antagoniste, iar influența sa asupra progresului istoric este limitată.

În condițiile socialismului raportul dintre național și internațional capătă sensuri noi. Ridicînd pe o treaptă superioară conținutul națiunii, **socialismul a activizat și îmbogățit în mod implicit factorul național care în aceste condiții exercită un rol însemnat în accelerarea progresului istoric, dar în același timp a îmbogățit și factorul internațional care în epoca noastră își face tot mai mult simțită influența în viața popoarelor.**

În socialism, raportul dintre național și internațional trebuie să se manifeste în principal prin dezvoltarea tuturor națiunilor, progresul fiecăreia în parte fiind condiția de bază a progresului tuturor națiunilor, iar relațiile dintre ele, bazate pe egalitate în drepturi, pe principii noi, trebuie să constituie un factor de seamă al progresului istoric în epoca contemporană.

Socialismul, ca o nouă orînduire socială, are în același timp prin natura sa — așa cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — **atît un caracter național cît și unul internațional.** Aceasta înseamnă că făurind și dezvoltînd noua orînduire în țara proprie, dezvoltînd colaborarea cu toate popoarele lumii pe principii noi, partidul comunist îndeplinește atît sarcinile naționale cît și cele internaționale, că politica sa internă și externă are atît un caracter patriotic cît și unul internaționalist.

ÎN EPOCA CONTEMPORANĂ — așa cum apreciază documentele partidului nostru, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, raportul național-internațional se manifestă și în funcție de cele două tendințe,

[2] D. GUSTI, *Opere*, vol. I, București, Editura Academiei R.S.R., 1968.

de cele două linii din viața internațională. Pe de o parte, linia luptei popoarelor pentru pace, pentru independență, de împotrivire față de politica de forță și folosirea forței și linia imperialistă de dominație, de folosirea forței și amenințarea cu forța, de amestec în afacerile interne ale altor popoare, de încălcare a independenței și suveranității naționale, de împărțire a sferelor de influență între diferite state și grupuri de state.

În legătură cu raportul dintre național și internațional, îndeosebi în legătură cu modul în care acest raport se oglindește în politica și ideologia partidelor comuniste și forțelor revoluționare, au apărut unele teze și teorii nefondate, neconforme cu cerințele progresului istoric, cu implicații politice evidente. Una dintre aceste teze, care în mod evident vine în contradicție cu cerințele progresului istoric, este aceea care rezumă raportul dintre național și internațional la un raport de subordonare al naționalului-internaționalului, la faptul că internaționalul reprezintă esențialul, elementul hotărîtor în procesul revoluționar, iar naționalul elementul secundar, subordonat, ca o parte din întreg. O asemenea optică asupra raportului dintre național și internațional duce la concluzia politică neconformă cu cerințele progresului istoric, că în numele unor interese internaționale se pot sacrifica cele naționale, sau că mișcarea revoluționară are nevoie de un centru conducător, de o forță de avangardă, conducătoare. Această teză nu ține cont de faptul că **naționalul și internaționalul reprezintă un raport obiectiv, care presupune existența concomitentă a acestor două categorii în procesul vieții sociale, care se condiționează reciproc, în sensul că internaționalul se manifestă prin național, iar naționalul reprezintă modul de existență a internaționalului, ceea ce în mod evident exclude subordonarea intereselor naționale celor internaționale, sau necesitatea unui centru conducător în mișcarea revoluționară.**

În politica sa partidul nostru pornește de la faptul că unitatea dintre național și internațional este o unitate indisolubilă, în care nu se pot subordona unii dintre termenii respectivi fără a se aduce prejudicii atît cauzei socialismului în propria țară, cît și cauzei socialismului în general. Partidele comuniste și muncitorești își desfășoară activitatea în condiții social-politice profund deosebite ceea ce impune, ca **o cerință a luptei revoluționare, ca aceasta să corespundă situației concrete în fiecare țară, particularităților naționale, istorice date.** De aici derivă **dreptul inalienabil al fiecărui partid de a-și elabora de sine stătător linia politică, strategică și tactica revoluționară, de a acționa autonom, în conformitate cu cerințele obiective, ale realității, atît în lupta pentru răsturnarea vechii orînduiri, cît și pentru construirea socialismului și comunismului.** Conducerea activității partidelor comuniste și muncitorești de către sau dintr-un centru internațional pe baza unei „linii generale — coordonate" ar fi, așa cum o demonstrează trecutul, o sursă de erori, ar duce — datorită imposibilității cunoașterii diversității de situații și condiții în care activează partidele — la soluții insuficient fundamentate, ceea ce s-ar solda cu daune pentru activitatea partidelor, pentru cauza socialismului în ansamblu. Teza care afirmă că atitudinea față de o anumită țară sau de un grup de țări socialiste ar fi criteriul fundamental al internaționalismului nu poate avea deci o fundamentare teoretică. A da în politică preferință unei țări în dauna alteia, unui partid în dauna altuia, înseamnă a aduce prejudicii mișcării revoluționare în ansamblu, putîndu-se ajunge la dezintegrarea frontului comun.

În documentele prtidului nostru se subliniază consecvent teza după care dezvoltarea relațiilor de **colaborare între toate partidele comuniste și muncitorești și alte forțe revoluționare reprezintă principalul imperativ al solidarității internaționale,** cerința esențială pentru crearea frontului unic antiimperialist, că este necesar să se acționeze cu fermitate pentru **realizarea unei unități noi,** bazată pe principiile deplinei egalități între toate partidele, neamestecului în treburile interne, pe respectarea independenței fiecărui partid, a dreptului său de a-și elabora de sine stătător politica internă și internațională. Totodată, cauza luptei pentru transformarea înnoitoare a societății, pentru trecerea spre socialism impune — după cum arată secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu — **„ca diversitatea tacticilor și strategiilor politice să nu ducă la contrapunerea unor partide altora, la negarea unor experiențe și căi verificate în practică și la absolutizarea unor concepte noi, elaborate în anumite condiții specifice. Nici unui partid nu i se pot impune anumite modele de urmat, dar, în același timp, nici un partid nu poate avea pretenția să impună altora calea sa proprie. Tocmai în aceasta constă spiritul nou, cu adevărat revoluționar, creator, al relațiilor de stimă și respect reciproc, pe care se pot întemeia solidaritatea dintre forțele revoluționare, unitatea de tip nou în mișcarea comunistă și muncitorească**[3] (subl. n.s.).

Considerăm ca fiind nefondate și acele teze corespunzător cărora între național și internațional, între sarcinile și interesele naționale și cele internaționale ar exista o serie de contradicții generate de tendința spre independență a popoarelor. Aceste concepții își au originea în supraevaluarea internaționalului și subaprecierea factorilor naționali ai construcției so-

[3] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raportul prezentat la Conferința Națională a P.C.R. din 7—9 dec. 1977*, București, Editura politică, 1977.

cialiste, care sînt considerați de către unii ca trecători, derivați, parțiali, și deci ar avea o importanță mai mică decît cei internaționali și că suveranitatea ar constitui o „dificultate" pe calea realizării țelurilor comune. **Independența popoarelor nu trebuie identificată cu naționalismul și nici solidaritatea internațională nu trebuie considerată drept dependență. O adevărată solidaritate internațională este realizată numai pe baza egalității în drepturi. Făurirea societății socialiste are un caracter atît național cît și internațional și între aceste două laturi nu pot exista contradicții.** Socialismul este țelul suprem al tuturor popoarelor și el nu se realizează decît în cadrul național al fiecărei țări, corespunzînd atît intereselor poporului respectiv, cît și intereselor tuturor popoarelor iubitoare de pace și progres.

PARTIDUL NOSTRU PORNEȘTE DE LA PREMISA că națiunea nu și-a epuizat nici pe departe posibilitatea de dezvoltare, că ea continuă să joace, în întreaga epocă de construcție a socialismului și comunismului, un rol hotărîtor în evoluția societății.

Dezvoltarea independentă și înflorirea fiecărei națiuni socialiste nu numai că nu vine în contradicție cu interesele colaborării și solidarității internaționale ci, dimpotrivă, sînt o condiție fundamentală a întăririi forței și unității acestuia, a creșterii prestigiului și influenței socialismului în lume.

În mod evident interesele naționale de stat și ale unei țări cuprind în sine și interesele internaționale ale acesteia sau oricum nu sînt în afara acestor interese. Statul, ca instrument politic, principal de dezvoltare social-politică a unei țări este în mod obligatoriu expresia concomitentă atît a intereselor naționale cît și a celor internaționale ale țării respective. **Interesele internaționale ale socialismului se constituie nu în afara și nu deasupra intereselor țărilor socialiste și cu atît mai puțin prin ignorarea sau știrbirea acestor interese. Iar cei chemați să definească în ce constau interesele fiecărei țări socialiste în parte, atît interesele naționale, cît și cele internaționale, sînt poporul din țara respectivă, partidul său comunist.**

Sigur că între țările socialiste pot să apară, și de fapt au și apărut contradicții care în noile situații s-au transformat în divergențe și chiar în conflicte. Dar acest fapt nu trebuie considerat ca fiind contradicții între interesele naționale și internaționale ale socialismului. **Construirea și dezvoltarea socialismului într-o țară nu poate genera, în mod obiectiv, contradicții între interesele naționale și internaționale a socialismului, prin simplul motiv că purtătorii atît a intereselor naționale cît și a celor internaționale, ale socialismului, sînt partidul și statul din țara respectivă.** Din diferite motive obiective și subiective pot apărea contradicții între purtătorii intereselor naționale ale socialismului, adică între statele socialiste și partidele comuniste, dar **nu între interesele naționale și internaționale ale socialismului.**

Așadar, naționalul și internaționalul — categorii ale procesului obiectiv al dezvoltării social-istorice și a procesului revoluționar contemporan trebuie privite într-o unitate organică inseparabilă, și corespunzător acestei unități reflectate cît mai bine în politica partidelor comuniste a forțelor revoluționare de făurire a noii societăți.

O caracteristică de seamă a politicii P.C.R., de făurire și edificare a noii orînduiri în țara noastră, o constituie îmbinarea în mod armonios a sarcinilor naționale cu cele internaționale. **Întreaga istorie a partidului nostru demonstrează că în permanență activitatea sa a fost pusă nemijlocit în slujba poporului, în înfăptuirea revoluției și construcției socialiste în România, și totodată în slujba cauzei socialismului și păcii în lume.** În perspectiva istorică avem, astăzi, atestarea plenară a modului în care Partidul Comunist Român a îmbinat în politica sa de construire și dezvoltare a socialismului atît sarcinile sale naționale cît și cele internaționale. Însuși modul creator, concret, prin care a fost înfăptuită revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă de la 23 August 1944, sau înlăturată monarhia și instaurată republica, mod de o deosebită originalitate istorică, atestă îmbinarea într-un mod fericit și armonios în politica partidului a sarcinilor naționale cu cele internaționale.

Crearea unei largi alianțe — în care au intrat toate forțele politice care dintr-un motiv sau altul, parțial sau total, erau interesate în răsturnarea dictaturii militaro-fasciste și apoi în răsturnarea monarhiei și instaurarea republicii, constituie un exemplu de aplicare creatoare la condițiile țării noastre a socialismului științific, o contribuție atît la cauza eliberării poporului român, dar și la cauza progresului în lume.

TRECÎND LA ÎNFĂPTUIREA SOCIALISMULUI în țara noastră, P.C.R., a pus — după cum se știe — **în centrul politicii** sale economice **industrializarea socialistă a țării,** într-un ritm înalt de dezvoltare. Politica partidului nostru de industrializare socialistă a țării a fost și este o politică cu adevărat națională. Fiind o politică care a plecat în primul rînd de la interesele fundamentale ale poporului nostru, politică cu un profund caracter național, este în același timp și o politică cu un profund caracter internațional. Succesele României socialiste au dus nu numai la creșterea prestigiului țării noastre, dar au dus, în același timp, și la creșterea prestigiului socialismului în lume, la creșterea

forței și tăriei sale. Același lucru se poate spune despre politica partidului nostru de transformare socialistă a agriculturii, de înfăptuirea unei revoluții în domeniul culturii și ideologiei.

Experiența României, ca și a altor țări socialiste, confirmă că victoria noii orînduiri, marcată prin generalizarea noilor relații de producție în întreaga economie națională, nu poate fi caracterizată decît ca premisă și moment inițial al unei perioade distincte în drumul către construirea comunismului, a cărui durată va fi, în mod necesar, relativ îndelungată. La rîndul său, în interiorul acestei perioade, societatea socialistă poate evolua de-a lungul mai multor etape de afirmare, pe trepte diferite, a maturității noilor relații de producție și a condițiilor materiale cărora le corespund. Socialismul o dată făurit, prin generalizarea noilor relații de producție, este o societate încă tînără. Pentru dezvoltarea rapidă a forțelor de producție și a unei baze tehnico-materiale, care să asigure o înaltă productivitate a muncii, pentru ca relațiile de producție și acțiunea legilor economice ale socialismului să se manifeste din plin, pentru ridicarea în acest scop pe o treaptă superioară a conștiinței tuturor oamenilor muncii, pentru adîncirea democrației, pentru dezvoltarea unei economii și culturi, care să asigure apropierea țării de nivelul țărilor dezvoltate ale lumii, este necesară o întreagă epocă istorică, o întreagă perioadă, care în teoria și practica partidului nostru poartă denumirea de **etapă** a construirii societății socialiste multilateral dezvoltate. **Elaborînd** astfel **conceptul de societate socialistă multilateral dezvoltată, stabilind obiectivele fundamentale și linia politică de dezvoltare a societății noastre socialiste în această nouă etapă, P.C.R. a pornit nemijlocit de la realitățile concrete ale României, de la interesele vitale ale poporului nostru, dar totodată de la cauza generală a afirmării socialismului în lume, îmbinînd în acest fel într-un mod organic, armonios, sarcinile naționale cu cele internaționale.**

Programul de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism, adoptat de Congresului al XI-lea, programele directivă adoptate de Congresul al XII-lea al P.C.R. sintetizează experiența luptei de milenii a poporului nostru pentru eliberare națională și socială, iar pe de altă parte direcționează dezvoltarea țării în toate laturile vieții sociale, și care reprezintă aplicarea creatoare a socialismului științific în condițiile României, au o importanță atît națională cît și internațională. Înaintarea societății noastre pe calea socialismului a însemnat și afirmarea tot mai puternică a principiilor egalității, eticii și echității socialiste în întreaga viață socială, sub impulsul acțiunii ferme, permanente, a Partidului Comunist Român. Cu deosebire epoca profundelor înnoiri inaugurată de Congresul al IX-lea al partidului a marcat, în acest sens, importante perfecționări, asigurîndu-se prin măsuri în plan economic, social, juridic, o tot mai consecventă aplicare a principiului socialist de repartiție după cantitatea, calitatea și utilitatea socială a muncii depuse, ca principală formă de înfăptuire a echității sociale și, concomitent, prin dezvoltarea bazei materiale și creșterea producției prin introducerea noului mecanism economico-financiar, bazat pe autogestiune, autoconducere, care conduce la satisfacerea, în condiții tot mai bune, a cerințelor oamenilor muncii, a necesităților generale de învățămînt, cultură, ocrotire a sănătății, odihnă, astfel încît să li se asigure tuturor cetățenilor posibilități egale de a-și afirma și dezvolta aptitudinile. Întregul sistem juridic din țara noastră, sistem în continuă perfecționare, scoate în evidență această aspirație legitimă care să asigure egalitatea și demnitatea tuturor, și care să nu îngăduie crearea de avantaje sau privilegii pentru nimeni, ceea ce are, firește, atît o importanță națională cît și una internațională.

ANIMAȚI PERMANENT DE UN PROFUND SPIRIT UMANIST cadrele didactice, toți slujitorii învățămîntului, însușindu-și pe deplin rațiunile științifice ale politicii partidului nostru trebuie să slujească cu devotament patria, poporul, socialismul și comunismul, cauza păcii și libertății popoarelor. Acest deziderat se poate realiza în primul rînd prin **educarea, cu perseverență, a tineretului în spiritul acestor înalte idealuri, a patriotismului și solidarității internaționale.**

Desfășurarea cu succes a operei de edificare a noii orînduiri în patria noastră reprezintă de fapt calea principală prin care poporul nostru își aduce contribuția la cauza generală a socialismului în întreaga lume, îndeplinirea cu succes atît a sarcinilor naționale cît și internaționale.

(Urmare de la pag. 14)

primară cea mai densă a condiționării.

Ultimul capitol vizează colaborarea dintre școală și părinți. Problemele bogăției de conținut al vieții, ale măsurării în afecțiune și decizie, ale definirii priorităților evenimentelor, ale întreținerii spiritului de independență sînt abordate cu finețe și deschidere spre soluții concrete.

Autorul își iubește subiectul, mai poposește la un sfat pe cîteva pagini, cu titlul de „În loc de încheiere". Aceeași lumină caldă ce s-a revărsat cu ocazia prezentării fiecărui sector al complicatului angrenaj este proiectată acum spre viitor. Societatea noastră, într-un proces viguros de dezvoltare, va prilejui o adolescență mai cu puține blocaje, frustrări, neîmpliniri. La procesul continuu de perfecționare va contribui, ca în atîtea domenii ale științei, artei și științei, și cunoașterea „crizei de exigențe critice" proprie adolescenței.

ORIZONTURI DE IDEI ȘI ACȚIUNE DESPRE EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN GÎNDIREA CONTEMPORANĂ

Dr. EMILIAN DIMITRIU

1. EPOCA CE A URMAT CELUI DE-AL DOILEA RĂZBOI MONDIAL a însemnat și înseamnă un teren de ascuțite controverse, un dialog permanent și aprig asupra condiției umane, a destinului omului, la care participă principalele clase și grupuri sociale. Lupta de idei este susținută, pe de o parte, de purtătorii de cuvînt ai maselor largi populare, care militează pentru progres, democrație și socialism, iar pe de altă parte de forțele în continuă descreștere ale reacțiunii, antiumanismului, războiului. Pentru cele din urmă, cunoașterea s-a despărțit de valori ; în domeniul etic se manifestă dezagregarea, negarea distanței dintre bine și rău, drept-nedrept, reîntoarcerea la nivelurile subumane ale conduitei (10). Tulburarea intelectuală și confuzia morală se însoțesc de segregarea și instabilitatea culturală. Speranța unei culturi comune a fost părăsită. Chiar persoanele cele mai educate comunică anevoie pe plan intelectual. În acest fel, nu mai există acord în interpretarea trecutului, prezentul este apreciat în modalități dintre cele mai diferite, iar viitorul este văzut în spectrul negru al disperării (14). Civilizația de consum este condamnată și se reclamă o înlocuire a fundamentelor, sau cel puțin o îmbunătățire în cadrul „superindustrialismului" (A. Toffler), a „societății postindustriale" (D. Bell), sau a „societății tehnetronice" (F. Brezinski).

În asemenea condiții, în care vechile rînduieli sînt sortite pieirii și cuvîntul „supraviețuire" a devenit obsedant, gîndirea despre educație și învățămînt poartă și ea amprenta contradicțiilor, fie apărînd căile, formele, stilul tradițional de formare a omului, fie criticîndu-le necruțător și propunînd un nou ideal educativ. Între aceste două extreme se înscriu numeroase poziții mai mult sau mai puțin moderate, de compromis, de îndulcire a criticii și de atenuare a esențialismului, perenialismului etc. În afara criticii marxiste și radicale, există o critică de concesie, de rabat, care nu înseamnă altceva decît o săgeată de carton aruncată într-un zid ros de vreme, dar încă gros.

2. CA ȘI ÎNTREAGA FILOZOFIE IDEALISTĂ, filozofia idealistă a educației este terorizată de propriul statut, în loc să fie atentă la oameni și să se preocupe de soarta lor mai bună. Majoritatea filozofilor se adîncesc în subtile și sterile analize. Spiritualiștii radicali subestimează natura umană, mai ales înțelepciunea ei, afirmînd că o contemplare a transcendentului o face de prisos ; neopozitiviștii, preferă științele, disprețuind filozofia ; existențialiștii („mîncătorii de lotus") se complac în „lectura" ființei însingurate, iar neotomiștii rîvnesc la aggiornamento în spiritul lui Doctor Angelicus. Analiticii și existențialiștii au transformat filozofia într-un joc privat al profesioniștilor. Ermetismul le este caracteristic. Pe măsură ce conținutul se află în declin, prețiozitatea stilului crește.

Se încearcă compromisuri între vechi și mai vechi mezalianțe. Se repun în discuție probleme rezolvate, uneori într-o manieră copilărească (6). Citind unele pagini de filozofie, îți aduci aminte de ceea ce spunea Cicero : „nu există stupiditate care să nu fi fost susținută de filozofi".

3. EXPONENȚII CURENTULUI RADICAL ÎN EDUCAȚIE (J. Holt, I. Illich, P. Goodman, N. Sanford, G. B. Leonard, A. Maslow, C. Rogers, H. Marcuse, W. Reich, E. Fromm, P. Bourdieu, J. Cl. Passeron, B. Bernstein, ș.a.) consideră că problema esențială ce trebuie soluționată în educație este aceea a scopurilor, iar determinarea acestora poate fi validă numai prin întemeierea ei pe natura și căile cunoașterii — acțiunii. Din cele trei formule referitoare la componentele epistemologice implicite în teoriile asupra instruirii (cunoașterea este utilă, cunoașterea are valoare intrinsecă, cunoașterea este principalul mijloc în pro-

cesul de individuare), ei susţin pe ultima. Prima formulă este caracteristică concepţiei asupra instruirii ca tehnică de socializare, iar cea de-a doua este proprie celor care consideră instruirea ca tehnică de aculturare. Potrivit celei de-a treia formule, este necesar ca procesul de cunoaştere să fie adoptat nevoilor tînărului.

Semnificaţia atribuită conceptului de individuare este strîns asociată semnificaţiei conceptului de autoactualizare. Individuarea este procesul prin care individul îşi cristalizează identitatea, unicitatea. Sursa energiei şi temeiul structural pentru tendinţa de actualizare a potenţialului se află în fiinţa umană şi nu trebuie impusă din afară.

Rolul esenţial al mediului social este de-a îngădui şi sprijini pe fiecare om să-şi actualizeze propriul potenţial (4). O lume fără personalităţi nu ar fi altceva decît un organism periculos, iar o personalitate în afara contextului social nu ar fi decît o umbră (16).

În această lumină, a centrării educaţiei pe „morala aspiraţiei", pe direcţia de continuu progres a fiecărui individ şi a societăţii în ansamblu, cunoaşterea trebuie înţeleasă în învăţămînt ca principal mijloc pentru satisfacerea următoarelor exigenţe:

a) Intensificarea creativităţii ca mod de viaţă, ca o condiţie a bunăstării, ca stil ce împiedică golirea de semnificaţie a existenţei umane.

b) Cunoaşterea există în individ cînd are rost pentru viaţa sa. Altminteri duce la dezumanizarea posesorului care devine unealta ei şi nu-şi asumă responsabilitatea pentru ceea ce ştie şi pentru ceea ce face cu ceea ce ştie.

c) Cunoaşterea trebuie să devină instrumentul de dezvoltare la maximum a capacităţii individului de înţelegere a lumii şi a sinelui, prin exercitarea raţiunii în acţiunea benefică pentru ceilalţi şi pentru sine.

Dar, este necesar să nu se uite că omul supus exclusiv raţiunii poate deveni incapabil să o folosească. Aceasta s-a întîmplat şi se întîmplă cu oamenii a căror imaginaţie, simţăminte, percepţii — controale vitale pentru reglarea şi împrospătarea raţiunii — s-au tocit atît de mult, încît ei sînt dependenţi de clişeele asimilate pe parcursul vieţii şi nu mai pot înţelege şi interpreta lumea şi pe semeni în afara lor (4).

Una din problemele esenţiale ale educaţiei şi învăţămîntului rezidă în optimizarea cunoaşterii, pentru ca omul să o controleze permanent şi să o pună în serviciul ţelurilor generoase.

4. REALIZAREA ACESTOR IMPERATIVE ale formării impun, însă, schimbări fundamentale în structura şi funcţionalitatea societăţii prin instituţionalizarea efectivă a unor valori ca: slujirea de către societate a împlinirii individuale, egalitatea în faţa legilor, demnitatea umană, echitatea, onestitatea şi adevărul, autodeterminarea indivizilor şi grupurilor, responsabilitatea pentru omenire în întregul ei şi pentru Terra, care este „gospodăria omului".

Din nefericire, aceste valori — ce condiţionează înfăptuirea unei noi Paideia — nu sînt proprii paradigmei industriale ce stăpîneşte lumea occidentală şi este incapabilă să soluţioneze gravele probleme pe care le-a generat şi cu care astăzi este confruntată omenirea: promovarea uneia dintre cele mai importante funcţii a marii comunităţi, aceea de a acorda fiecărui individ oportunitatea să contribuie la progresul societăţii şi să primească de la societate afirmare şi satisfacţii; asigurarea distribuţiei echitabile a puterii, bunăstării şi justiţiei; conducerea responsabilă a dezvoltării şi aplicării tehnologiei; elaborarea ţelurilor care antrenează deplin potenţialul şi loialitatea cetăţenilor; crearea condiţiilor pentru ca toţi să se bucure de binefacerile celei mai înalte educaţii; menţinerea locuirii planetei ş.a. (11).

5. ÎN POFIDA ARGUMENTELOR INDENIABILE cu privire la conectarea învăţămîntului la viaţă şi pentru o viaţă mai bună, nu puţini sînt gînditorii care cer „revenirea la bază". Printre ei se află şi Neil Postman. Cu 10 ani în urmă el scrisese despre instruire ca o activitate subversivă. În ultimul timp s-a răzgîndit şi pledează pentru instruire ca o activitate conservativă (13).

Postman este împotriva şcolii clasice, a testelor, demască „clişeele" pedagogice pe care le consideră devastatoare şi critică conceptele utilizate în cercetare (obiective comportamentale, sistem, input, output, modele), apreciindu-le ca „zorzoane" ale reducţionismului mecanicist. El este convins că şcoala nu poate încerca să facă ceea ce numai mediul social este capabil să facă („teza utopică"), ci trebuie să funcţioneze ca un „termostat intelectual". Un termostat, spune el, rămîne indiferent la faptul că mediul este cald sau rece; rostul său constă în a răci ceea ce este prea cald şi a încălzi ceea ce este prea rece. În acest sens, şcoala secolului 19 i se pare a fi un model pentru şcoala de astăzi. Ea facilita continuitatea, coerenţa, ordinea şi ierarhia socială, era centrată pe conţinutul ştiinţific şi pe viitor, acorda atenţie proceselor cognitive complexe şi spiritului critic.

Oricine îşi dă seama de confuziile în care se complace Postman şi de erorile pe care le comite. În primul rînd, viziunea sa termostatică este mai nerealistă, mai utopică, decît propria sa „teză utopică". Şcoala nu poate funcţiona în afara societăţii, a orientării pe care aceasta i-o impune şi a culturii pe care i-o pune la dispoziţie. În al doilea rînd, şcoala tradiţională este inadecvată progreselor înregistrate de omenire, aspiraţiilor acesteia

și chiar „bravei lumi" pentru care pledează Postman. În al treilea rînd, este de neînțeles cum școala de la sfîrșitul veacului trecut, care apăra ordinea și ierarhia socială, putea — în același timp — să educe spiritul critic al tinerilor și să-i formeze pentru viitor.

6. PESTE TOT SE RECUNOAȘTE CĂ ARMA STRATEGICĂ a dezvoltării este omul, fiindcă el supune și mobilizează celelalte elemente ale progresului.

Altfel spus, materia cenușie este locomotiva progresului. Dar, este suficient să instruim pe oameni pentru a asigura aproape automat dezvoltarea? Efectivele de oameni instruiți sporesc mereu, însă nu sînt întotdeauna urmate de progres, de unde și întrebările: Ce școală pentru ce societate? Vom avea o școală generatoare de energie socială sau o școală — cancer ce va prolifera monstruos pe organismul purtător, așteptînd să-l distrugă? (9).

În țările capitaliste dezvoltate, cu societățile lor blocate, selecția impusă de filtrul școlar favorizează pe copiii și tinerii din familiile înstărite; cultura școlară, structura examenelor sînt destinate să reproducă modelele cultivate de clasa dominantă. Impunînd stereotipele ce funcționează în colectivitate, învățămîntul produce fie resemnați — acei oameni în întregime determinați din afară, despre care scria Riesman — fie revoltați. Boala ce macină învățămîntul este provocată și întreținută de boala ce infestează ansamblul sistemului social.

Formarea pe care o oferă școala este mereu în întîrziere față de timpul în care are loc, deoarece se întemeiază pe trecut, pe amintiri, referințe și precedente. În transformările ce zdruncină din temelii societatea contemporană, imobilitatea discreditează școala: ea este o instituție care repetă, într-o lume în schimbare (3). Încercările de a o face să progreseze sînt adesea ineficiente. Astfel, deși reforma constituie o preocupare permanentă a administrației din SUA, iar promotorii ei se laudă cu receptivitatea la schimbări și inovații și în numele ei investesc fonduri importante, nu există dovezi că sistemul școlar străbate un proces de remodelare. Dimpotrivă, sporește evidența impenetrabilității sistemului la modificări, inerția sa împotrivindu-se eforturilor depuse de valoroși reformatori. Caracterul instituțional al școlii — scopurile, formele și funcțiile acesteia — nu sînt substanțial diferite de cele de acum un deceniu, cu toate discuțiile ce au loc despre responsabilitatea pedagogică contractuală, competență, performanță, alternative și opțiuni (15).

Birocrația din „Țările bunăstării" este criticată pentru indolența și ineficacitatea sa. De pildă, se consideră că astăzi, ca niciodată în trecut, sistemul de educație din Marea Britanie este disprețuit și neglijat de autorități, care nu se îngrijesc de ceea ce se întîmplă în școli, de starea de spirit a profesorilor, de conținutul învățămîntului. Contradicția dintre instruirea pentru profesie și formarea pentru o concepție rațională despre lume și o viață decentă se adîncește mereu. Simbolurile — cheie ale educației liberale (gîndirea critică, împlinirea, independența, încrederea în adevăr) sînt luate adesea în derîdere. Politica publică și grupurile adepte ale acesteia acționează pentru menținerea unei ordini vetuste. Orbește, ele se străduie să salveze ordinea, sacrificînd chiar libertățile și bunăvoința care nu numai că au susținut-o, ci au constituit însăși esența ei (8).

Analizele, prognozele și prospectările asupra învățămîntului din aceste țări, deși uneori cuprind elemente realiste, sînt caracterizate prin contradicții și pesimism. Vom da un exemplu. În elaborarea de către un grup de experți OCDE a raportului cu privire la politicile de educație și tendințele acestora (12), s-a pornit de la constatarea unor schimbări în situația învățămîntului din țările membre (provocate mai ales de procentele reduse ale creșterii economice, de sporirea șomajului și de incertitudinile majorității categoriilor sociale în privința viitorului rol al învățămîntului) și de la necesitatea evaluării consecințelor pe termen lung pe care evoluția acestor situații ar putea să le aibă asupra sistemelor școlare și a sugerării unei strategii prin care învățămîntul ar putea face față vechilor și noilor probleme. Se consideră că școala nu va satisface așteptările societății, decît dacă va fi capabilă să îndeplinească următoarele atribuții: transmiterea cunoștințelor, propagarea valorilor și idealurilor; socializarea indivizilor; maximizarea contribuției la eliminarea formelor de înstrăinare, constrîngere, condiționare și presiune exercitate asupra indivizilor; intensificarea funcției de îmbunătățire a calității vieții și de luptă împotriva formelor de degradare a vieții sociale; legarea strînsă a instruirii de producție, de muncă, prin pregătirea profesională și influența pozitivă asupra creării de locuri de muncă, a relațiilor sociale și a climatului din întreprinderi, a democrației industriale, a reglementării fluctuației ofertelor de muncă ș.a.

Propunerile cuprinse de raport sînt bune, chiar excelente, dar pot fi ele realizate în țările respective, fără a se trece mai întîi la schimbări politice, economice, sociale de ordinul fundamentelor? Dacă ar fi să menționăm numai relațiile dintre învățămînt și viața activă, ne dăm seama că îndeplinirea propunerilor din raport este în funcție de transformarea profundă — structurală și funcțională — a școlii, pentru ca ea să fie capabilă a pregăti pentru muncă și viață, transformare condiționată de instalarea factorilor și condițiilor (economice, politice, sociale,

culturale), care să ofere tuturor egalitatea de acces și de șanse la învățămînt, muncă și viață demnă. Or, situația este cu totul alta. În țările Pieței comune există peste 10 milioane de analfabeți. În R. F. Germania din zece copii de muncitori, numai unul reușește să devină elev de liceu. În SUA — 2,4 milioane de tineri între 7 și 19 ani nu frecventează școala, iar în Franța promisiunea făcută de „reforma Haby" — „aceeași șansă pentru toate ghiozdanele" — a fost dată uitării.

7. POZIȚIA PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN în cîmpul luptei de idei (filozofice, ideologico-politice, științifice, artistice) contemporane este clară, precisă, hotărîtă. Participarea la lupta de idei trebuie să aibă un caracter critic pozitiv, să vizeze nu numai dezvăluirea și combaterea aspectelor negative, ci, în același timp, accentuarea laturilor pozitive, prin mobilizarea cărora ceea ce este vechi și dăunător poate fi învins. În acest sens, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, subliniază că este necesar să se țină seama permanent în activitatea de cercetare de tot ceea ce se creează nou și avansat, pe plan internațional, contribuind în același timp la dezvoltarea cunoașterii și științei universale (1). Deoarece procesul creației spirituale este mereu deschis și ascendent, nimeni, nici o persoană, nu poate pretinde că deține monopolul adevărului absolut cu privire la căile dezvoltării sociale, nimeni nu poate afirma că se află în posesia ultimului cuvînt atît în domeniul practicii, cît și al gîndirii sociale, politice (2). Contribuția originală a gîndirii românești la dezvoltarea continuă a societății noastre este indisolubil legată de preluarea din creația spirituală a altor țări a tot ceea ce este de natură să contribuie la cunoașterea mai bună a muncii și valorilor autentice alte altor popoare, la apropierea între națiuni.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 10, București, Editura politică, 1974, p. 947—948.
2. NICOLAE CEAUȘESCU, Op. cit., vol. 3, București, Editura politică, 1969, p. 96.
3. AMIOT, M., G. BUIS, R. ESTABLET, et al., *L'école en question*, Descleé de Brouwer, 1973.
4. *Curriculum and the cultural revolution*, ed. D. E. Purpel and M. Belanger, Mc Cutchan Publishing Corporation, 1972.
5. ELLIOT, W., *Science teaching in the 21 st century*, in The science teacher, 43, nr. 1, Jan. 1976.
6. FENER, L. S., *American philosophy is dead*, New-York, Times magazine, april, 24, 1966.
7. FERKISS, V., *Technological man : the myth and the reality*, New-York, George Braziller, 1969.
8. INGLIS, F., *Collusion or resistance ?*, in „The Times" educational supplement, 20 june, 1980.
9. KI-ZERBO, J., *Education et développement*, in „Perspectives", 4, 1972.
10. MUMFORD, L., *The conduct of life*, Horcourt, Brace, World, 1951.
11. MUMFORD, L., *The transformation of man*, New-York, Harper and brothers, 1953 ; T. S. KUHN, *The structure of scientific revolution*, Chicago, University of Chicago Press, 1962 ; J. C. Pearce, *The crack of the cosmic egg*, New-York, Julian Press, 1971.
12. *Politiques d'éducation et tendances*, Rapport préparé par un groupe d'experts, Paris, OCDE, 1977.
13. POSTMAN, N., *Teaching as a conservative activity*, London, Melbourne House, 1979.
14. SNOW, C. P., *The two cultures and a second look*, Cambridge, 1965.
15. STEVENS, L. B., *The paradox of school reform*, în Phi Delta Kappan, 56, nr. 6, feb. 1976.
16. SUCHODOLSKI, B., *Education entre l'étre et l'avoir*, în „Perspectives". 2, 1976.

ORIZONT PEDAGOGIC ITALIAN

Conf. univ. dr. VIRGILIU RADULIAN

Ultimele decenii au cunoscut o largă desfășurare a gîndirii pedagogice și în Italia, dovadă peremptorie și expresie neîndoielnică a creșterii complexității și importanței sociale a proceselor de educație, a sporirii continue a rolului școlii. Perioada s-a caracterizat printr-o intensă efervescență spirituală, printr-un amplu dialog care tinde să transforme școala într-o instituție activă, eficientă și creatoare, să promoveze spiritul modern, interdisciplinar și prospectiv în întreaga activitate de instruire și educație. În centrul și la interferența marilor finalități educative este situată formarea personalității în cadrul unui praxis în care, după cum sublinia însuși Antonio Gramsci, „Comunicarea educațională trebuie să îmbine instrucția și educația tehnică, practică cu educația umanistă în sensul cel mai deplin și mai profund cu putință".

Aceste sensuri principale dezvăluie și reflectă coexistența și confruntarea creatoare a unor orientări distincte, dar în mare măsură convergente, în tabloul atît de vast și de divers al filosofiei educației din Italia contemporană, cu continuitățile și discontinuitățile sale, dar concentrîndu-se în jurul unor obiective comune și fundamentale, într-o inedită și vastă sinteză între tradițional și modern, între particular și general.

În această accepțiune — de unitate în diversitate — *trebuie înțelese și interpretate principalele orientări și anume direcția neoherbartiana (Franco Bornatelli, Antonio Labiola, Nicola Fornelli și, mai ales, Luigi Credaro, autor al lucrării* La pedagogia di Fr. Herbart), direcția neokantiană și hegeliană, *(avînd ca principal exponent pe Giovanni Gentile, ca și pe G. Lombardo-Radice și Ernesté Codignola),* direcția experimentalistă, scientistă și pragmatică, *axată îndeosebi pe studiul și cunoașterea copilului și a copilăriei (Maria Montessori, Rosa Agazzi, Carolina Agazzi, Gina Feretti, Maria Boscheti Alberti, S. Baratto), pe legarea mai strînsă a instrucției și educației de problemele concrete și practice ale vieții cotidiene (Antonio Gramsci, Giovani Calo, Raffaele Resta, Giovanni Maria Bertini ș.a.),* direcția pedagogică filozofică și socială *(cu Giovanni Vidari, Antonio Callozza, Bernardicio Varisco, Nicola Patuzzelli, Luigi Stefanini, Giuseppe Bianca, Giovani di Napoli ș.a.), cu o individualizare specifică și originală — în acest context — sub forma pedagogiei personalității și caracterologică (G. Modugno, Mariana Moresca, M. Agosti, Guido Della Valle). Toate aceste curente și orientări s-au definit și conturat în confruntare și „competiție" cu pedagogia catolică, puternic reprezentată și extrem de activă în acest timp în Italia.*

Firesc este să ne punem întrebarea care sînt acele orizonturi și direcții în jurul cărora gravitează principalele preocupări și care definesc, tocmai de aceea, gîndirea pedagogică contemporană în Italia. Menționăm cîteva, spațiul de față și destinația acestor rînduri neîngăduindu-ne o prezentare exhausttivă. Astfel, semnalăm :

— O *nouă și* cît mai riguroasă redefinire a idealurilor, conținutului și finalității sociale a educației *în sensul adîncirii formativității învățămîntului și al educării personalității umane integre și creatoare, așa cum sînt înțelese aceste procese de către Marco Agosti, conducătorul Centrului Național de Didactică de la Brescia și a grupului „La scuola", drept „acțiune interpersonală ce promovează dezvoltarea integrală a persoanei, culminînd prin maturizarea caracterului". Numeroase alte aspecte sînt abordate în această viziune cu privire la modelul de personalitate și modalitățile formative prin care poate fi el promovat în practica instructiv-educativă actuală.*

— O *mai clară și precisă* centrare a educației pe valorile fundamentale spirituale, morale și culturale ale umanismului contemporan, *astfel cum o vede, spre exemplu, Lombardo Radice, prin „Scuola serena", respectiv o școală a sincerității, seriozității, clarității gîndirii, certitudinilor morale și voioșiei spirituale, perspectivă din care sînt dezbătute și reliefate aspectele actuale ale raportului dintre educați și educatori, exigențele cu privire la mediul instructiv, la înfățișarea și funcționalitatea școlii însăși. Mulți dintre pedagogii italieni contemporani remarcă și susțin caracterul unitar și sincronic al educației, cu întrepătrunderea laturilor ei teleologice, axiologice și deontologice, conturînd contribuția acesteia (a educației) la* promovarea personalității și individualității umane, *la* socializarea subiectului *prin punerea lui în situații optime de interacțiune cu alții, de cît mai deplină integrare socioprofesională, de* culturalizare și civilizare a celor educați, *prin asimilarea culturii și a valorilor ei* *.

— P*regătirea* activă și cît mai completă a tinerilor pentru viață, *unind într-o nouă sinteză pedagogică munca cu instrucția, știința, tehnica și cultura, acționînd astfel încît cetățeanul de mîine să poată fi concomitent eficient și apt de o bogată viață spirituală, capabil să se destineze creației și muncii creatoare, afirmării și împlinirilor sale în cele mai diverse planuri ale existenței umane, atît individuale, cît și sociale. Acesta este și sensul în care Antonio Gramsci, remarcabil pedagogi și, totodată, unul dintre întemeietorii Partidului Comunist Italian, a înțeles îmbinarea instrucției tehnice, cu cea umanistă, ca fundament al unei școli și educații creatoare, iar alți pedagogi au argumentat larg ideile activismului pedagogic.*

— S*porirea* rolului și responsabilității educatorilor *în acest mare proces de formare socioculturală a ființei umane, actualizarea problematicii formării și perfecționării lor în raport cu aceste mari responsabilități, ameliorarea continuă și corespunzătoare a statusului lor social și profesional.*

---

* Vezi AGAZZI ALDO, *Pedagogia, Didactica, Preparazione dell'insegnante,* Brescia, 1972, p. 44—47.

Intensificarea contribuției științelor educației la optimizarea învățămîntului și proceselor socio-educaționale, *înțelegînd faptul esențial că orice ameliorare a praxisului educațional, în condițiile actuale, pentru a fi eficientă, implică și presupune unitatea metodologică de abordare și analiza teoretică pertinentă, fundamentare științifică complexă.*

Aceste „direcții" reprezintă nu numai puncte de convergență, dar totodată și de consens, o veritabilă matrice spirituală a gîndirii pedagogice contemporane din Italia. La intersecția acestor orientări se situează și Luigi Volpicelli (n. 1900) a cărui octogenară aniversare o marcăm, cu aleasă considerație, și prin rîndurile de față. În bogatul evantai de preocupări și abordări ale pedagogilor italieni contemporani Luigi Volpicelli se înscrie printr-un demers științific substanțial, de înaltă valoare și consecvență, cu un pronunțat caracter filozofic, aducînd contribuții importante cu precădere în domeniile pedagogiei sociale, pedagogiei culturii și pedagogiei muncii. Prezență pregnantă prin multilateralitatea și varietatea aspectelor tematice abordate, prin contribuții remarcabile în domeniul didacticii și teoriei sistemului de învățămînt (Teoria școlii moderne, *1961 ;* Reforme de structură ; Școala între stat și biserică, *1960*, Contrareforma, *1960 ș.a.), Volpicelli rămîne, totuși, precumpănitor cercetător al implicațiilor filozofice și sociale ale fenomenului educativ, promotor activ al unui umanism nou, mereu îmbogățit și adîncit în și prin educație, muncă și cultură.*

Unind teoria cu practica pedagogică și socială, Luigi Volpicelli este, neîndoielnic, unul dintre reprezentanții de frunte ai pedagogiei italiene contemporane, dar și ai celei europene și mondiale. Profesor de pedagogie la Universitatea din Roma, director al Institutului de pedagogie și al Centrului didactic experimental al școlii „Franchetti", conducător al revistei „I Problemi della Pedagogia", codirector al publicației „I Diritti dela Scuola", eminentul pedagog publică numeroase lucrări de prestigiu, printre care „Tra la scuola di oggi e guella di domani (între școala de azi și cea de mîine), *1953 ;* Scuola e lavoro (Școala și munca), *1941 ;* Il Fanciullo segreto. Sentimento della fanciullezza (Copilul tainic. Sentimentul copilăriei), *1947 ;* Teoria della scuola moderna (Teoria școlii moderne), *1950 ;* Dell'infazia all'adolescenza (De la copilărie la adolescență), *1952 ;* Educazione contemporane. Apetti i problemi (Educația contemporană. Aspecte și probleme), *5 volume, 1959—1966 ;* Il probleme educativo del tempo libero (Problema educativă a timpului liber), *1970 ;* Saggi di pedagogia sociale (Eseuri de pedagogie socială), *1974 ș.a.*

În centrul gîndirii și activității sale pedagogice se află ideea complexității și diversității fenomenului educativ, *unitar în esența și finalitatea sa socială, dar multiplu și variat ca modalitate de înfăptuire educațională.* Conceptul pluralității căilor și metodelor educative *se înscrie ca importantă contribuție pe linia educației moderne. Din această perspectivă, actul educațional și fenomenul formativ sînt examinate nu numai ca acțiuni sociale complexe, ci și complementare, de durată, urmărind integrarea omului în procesul social-istoric.*

Legătura indisolubilă dintre educație, muncă și cultură *reprezintă o altă caracteristică dominantă a concepției sale pedagogice. Volpicelli pledează pentru înțelegerea și practicarea educației ca un proces interior de dezvoltare, orientat spre cucerirea reală a condiției umane, a autorealizării omului ca om, împlinirii sale morale și spirituale. „Trebuie, întotdeauna, să concepem și să practicăm educația ca educație, așadar ca fapt spiritual". Matricea primordială a înrîuririi formative este* educația — cultura — munca. *În acest fel, orientarea activismului pedagogic este ridicată la nivel de strategie globală educațională, sugerînd relația ambivalentă dintre muncă și spiritualitate în procesul de educație. Este depășită, astfel, falsa opoziție dintre formarea umană (spirituală) și pregătirea profesională (tehnică), generată de faptul că uneori cele două dimensiuni, cea umană și cea tehnică, sînt înțelese unilateral și considerate opuse una celeilalte, formarea omului fiind ruptă în acest caz de realitatea social-istorică a lumii în care el trăiește ca om, iar formarea tehnică fiind vizată doar în raport cu o serie de cunoștințe și abilități operative. În condițiile de muncă specializată și ale progresului tehnic neîntrerupt, o pregătire tehnico-profesională rigidă ar fi nepotrivită ; „datorită tehnicii, munca s-a transformat dintr-un fapt operativ într-o realitate care solicită participarea omului în întregime. Pentru a educa, pentru muncă, așadar, trebuie să educăm omul", iar instruirea tehnică trebuie înțeleasă și cuprinsă „ca o nouă și precisă dimensiune istorică în care această formație umană cucerește corpul și se definește".*

Pentru Volpicelli procesul educativ semnifică, totodată, în esența și specificul său, integrarea ființei umane în marele context social-istoric al tradiției culturale, cerinței de a forma personalitatea. În această acțiune vitală de transformare socială și umană, școala are un rol esențial, trebuind să fie „școală a muncii", o integrală școală de asimilare a experienței social-economice contem-

porane. Cultura reprezintă sistemul istoric al realizărilor valorice ce duc la îmbogățirea personalității. Personalitatea se caracterizează prin autocunoaștere și simțul responsabilității intelectuale, morale și sociale. Integrarea persoanei umane în valorile istorice-culturale reprezintă o premisă esențială a democrației. *Misiunea educativă nu se reduce numai la actul de a face cunoscute valorile culturii, ci se referă și la sădirea acestora în sufletul elevilor, în așa fel, încît să producă valori noi și să determine ei înșiși acțiuni de valoare.*

Profesorul trebuie să fie în măsură să evidențieze punctele nodale ale conținutului învățămîntului; să aibă metodă și continuitate în opera instructiv-educativă; să fie un factor dinamic al revoluționării economice și culturale; să fie un bun tehnician al procesului instructiv-educativ, dar și un competent animator social-cultural. Demonstrînd că procesul educativ se intersectează cu toate aspectele culturii, Volpicelli insistă asupra rolului spiritual al școlii, *asupra contribuției acesteia la conturarea orizontului cultural și a aspirațiilor tineretului.*

In această viziune trebuie înțelese și interpretate preocupările sale din domeniul orientării școlare și profesionale, și al pregătirii și educării pentru timpul liber, al raportării acestora la o nouă etică a muncii. În acest context Volpicelli își pune probleme cum sînt: „Orientarea trebuie să servească, înainte de toate, individului sau societății? Trebuie înțeleasă ca „informare" asupra posturilor disponibile sau ca o descoperire a capacităților și vocațiilor copilului? Și într-un caz și în altul opera celui care orientează se fărîmițează în expediente. Adevărații orientatori sînt ambianța socială și cea în care se face orientarea". În *ceea ce privește* raportul dintre timpul liber, etica muncii și opera de cultură, *relevînd că „noua etică a muncii cere în permanență să te pregătești pentru profesiune și pentru aceasta este nevoie de timp liber". Luigi Volpicelli accentuează sarcinile importante ce revin școlii în acest domeniu. Pentru aceasta școala trebuie: să fie un autentic centru de cultură; să ofere criterii culturale de opțiune pentru o formă sau alta de petrecere a timpului liber; să trezească și să cultive interese pentru acele activități din timpul liber cu maximă valoare formativă.*

Se conturează, în acest fel, un principiu definitoriu pentru concepția și idealul pedagogic al lui L. Volpicelli, acela de a asigura prin muncă, instrucție, știință și cultură o politică educațională care să însemne o nouă ambianță morală muncii însăși și care să exprime, totodată, principiul unei ordini sociale care are drept scop omul, cu demnitatea sa, cu libertatea sa, cu dreptul său de a trăi cît mai uman cu putință".

Este firesc ca bogăția și diversitatea aspectelor concepției sale (din care am evidențiat numai pe cele ce ne-au apărut nouă mai semnificative și definitorii) să se interfereze cu ale altor pedagogi de seamă ai zilelor noastre. De-ar fi să selectăm numai una dintre dimensiunile concepției sale, și anume pe cea de exponent al pedagogiei culturii, semnalăm întrepătrunderea ideilor sale cu cele ale lui L. Credaro, N. Fornelli, A. Gramsci, S. Barato, G. Gentile, G. Lombarde Radice — în Italia, ale lui E. Spranger, Th. Litt, I. Wagner, Șt. Bârsănescu, L. Bernard ș.a. din alte părți ale Europei. L. Volpicelli se evidențiază, în acest cadru, prin substanța umanist filozofică, prin viziunea atotcuprinzător socială și temerar prospectivă a concepției sale, dar, totodată, prin integrare fertilă în orizontul pedagogic contemporan. Sîntem încîntați să relevăm caracterul rodnic al dialogului dintre pedagogul italian și unul dintre reprezentanții de seamă ai pedagogiei culturii din țara noastră, profesorul dr. docent Ștefan Bârsănescu.

Marele pedagog progresist Luigi Volpicelli este unul dintre prietenii apropiați ai României socialiste, *pe care a și vizitat-o în anul 1962. În repetate rînduri, prestigioasa revistă pe care o conduce, „I. Problemi della pedagogia", a făcut cunoscute realizările sistemului nostru de învățămînt și contribuția pedagogilor români la propășirea culturii și educației contemporane. Se poate aminti, în acest sens, numărul 4/1964 al acestei reviste, consacrat în întregime școlii și pedagogiei românești și intitulat: „La scuola e la pedagogia rumena". Este un dialog inițiat cu prilejul vizitei ilustrului pedagog italian la Institutul nostru din București în anul 1962 și pe care sperăm să-l putem întreține și dezvolta și în viitor spre folosul gîndirii pedagogice și al practicii educaționale din cele două țări prietene ale noastre.*

La cea de-a 80 aniversare a lui L. Volpicelli, aceste cîteva rînduri, alăturate sincerului nostru omagiu, se doresc a fi prilej de distins și profund respect, de aleasă afecțiune, și prietenești urări de noi succese și împliniri pentru sine, de rodnică conlucrare cu ceilalți pedagogi de seamă ai Italiei și ai lumii contemporane.

(urmare de la p. 35)

că calificată, cerințele meseriilor dorite și posibilităților individuale de ajustare la acestea, pe de altă parte.

La discuții, inspectorii județeni de specialitate au prezentat experiențe de orientare școlară și profesională la nivel județean, unele realizări și greutăți, s-au făcut propuneri cu privire la funcționalitatea laboratoarelor județene de orientare școlară și profesională și modul lor de organizare, statutul lor de „dispecerat" în contextul surselor de influențare a orientării școlare și profesionale, s-au discutat pe larg unele probleme ce țin de diagnoza psihopedagogică și medicală, de deontologia acestora.

Participînd direct la desfășurarea discuțiilor, la vizitarea laboratorului O.S.P. al municipiului București, tovarășa *Aneta Spornic*, ministrul educației și învățămîntului a jalonat, la încheierea lucrărilor, principalele direcții, modalități de desfășurare a orientării școlare și profesionale a tineretului școlar. Premisele pregătirii multilaterale, temelie a unei înalte productivități a muncii, a împlinirii umane, creatoare a fiecărui membru al societății sînt puse de către școală prin intermediul tuturor obiectivelor de studiu și formelor de activitate și se finalizează prin O.S.P. a elevilor, care contribuie astfel la formarea omului atît ca forță de muncă, dar și ca personalitate. Problema orientării școlare și profesionale s-a amplificat și se amplifică mereu pe măsura integrării tot mai depline a învățămîntului cu cercetarea și producția. Reevaluată în funcție de complexitatea crescîndă a pregătirii forței de muncă, complexitate generată atît de progresul tehnic și științific, intens și multilateral, cît și de necesitatea îmbinării corespunzătoare a mobilității și stabilității forței de muncă, orientarea școlară și profesională devine tot mai mult parte componentă a strategiei de dirijare și optimizare a pregătirii și perfecționării forței de muncă. Ea contribuie tot mai activ la canalizarea conștientă a forței de muncă spre meseriile cele mai potrivite aptitudinilor și posibilităților ei, precum și nevoilor mereu în creștere ale economiei naționale, în felul acesta fiind un îndreptar pentru cei ce sînt chemați să acționeze și să decidă la diferite niveluri ale pregătirii și instruirii forței de muncă. Rezultă că laboratoarele de orientare școlară și profesională județene și cel al municipiului București nu-și mai pot organiza activitatea, bazîndu-se numai pe depistarea aptitudinilor, care ar condiționa succesul profesional și integrarea socială, nu se vor transforma în unități de testare psihologică curentă, ci se vor face examinări doar la cerere pentru cazurile de elevi care pun probleme greu de rezolvat la nivelul școlii și familiei. Orientarea școlară și profesională trebuie să aibă valoare predominant educativă și de acțiune socială, urmărind să favorizeze evoluția tînărului spre maturizarea sa în gîndire și comportament și, concomitent, pregătindu-l pentru autoorientare, autodeterminare. Accentul trebuie pus deopotrivă pe informare (natura activităților, conținutul și contextul muncii, riscurile profesionale, cerințele și contraindicațiile psihomedicale, perspectivele de dezvoltare și promovare, conduitele social-economice etc.), cît și formare (îndeosebi capacități, adaptative, gîndire creatoare, atitudini pozitive față de meserii deficitare din punctul de vedere al acoperirii cu necesarul de forță de muncă calificată și deficitare în realizarea planului de școlarizare). Orientarea școlară și profesională este o acțiune socială de cunoaștere, informare, educație a copiilor, începînd de la grădiniță și continuînd cu mijloace specifice pe tot parcursul anilor de școală.

În școli, acolo unde s-au desființat comisiile de orientare școlară și profesională trebuie revitalizate, iar acțiunile lor vor fi particularizate, orientate deopotrivă către elev, familie și întreprindere. Căci, orientarea școlară și profesională nu este și nu poate fi un fenomen conjunctural, ea reprezintă o strategie pedagogică complexă și permanentă, care trebuie să-și îmbogățească și să-și perfecționeze conținutul și metodologia în raport cu situația prezentă și viitoare a culturii și civilizației socialiste, cu tendințele dezvoltării cunoașterii și acțiunii umane, a producției și practicii sociale.

Semnificația unui volum omagial

Volumul pe care-l aducem în discuție — de aproximativ 250 de pagini — este o carte de prestigiu în care trecutul și prezentul concură în a arăta ce a fost și ce este o instituție ca Școala normală „Vasile Lupu" — azi Liceul pedagogic „Vasile Lupu" — care a dat țării un învățător conștient de misiunea lui, bine pregătit teoretic și practic, spre a răspunde locului și timpului unde va fi chemat. Este un volum omagial alcătuit în vederea aniversării a 125 de ani de existență a școlii. În această școală sînt concentrate astăzi trei școli pedagogice care-și trăiesc viața cu specificul respectiv. Este vorba de fostele școli normale : de băieți „Vasile Lupu", de fete „M. Sturdza" și de „conducătoare de grădinițe de copii" din Iași. Educația și instrucția tinerilor ce se pregătesc pentru școala cea mare a poporului o face azi un colectiv de profesori, care de ani de zile muncește cu devotament și hărnicie.

Volumul omagial pe care-l semnalăm este alcătuit de întregul corp didactic, căruia îi sînt asociați elevi și absolvenți dintr-un timp mai îndepărtat sau mai apropiat. Este un exemplu strălucit de colaborare a trecutului cu prezentul. Volumul cuprinde două părți bine gîndite. În partea întîi se face un istoric al școlii de la întemeiere pînă în vremea noastră, avîndu-se în vedere și evoluția „școlii de aplicație" iar în partea a doua sînt prezentate aspecte instructiv-educative legate de specificul școlii.

Istroiul școlii, pînă la sfîrșitul veacului trecut, este reconstituit după Anuarele Școlii normale „Vasile Lupu", scris de strălucitul profesor de istorie Vasile Petrovanu Expunerea începe cu prezentarea primului ei director *Anton Velini*, căruia i se încredințează conducerea, la 15 decembrie 1855, școala avînd ca durată doar un singur an. În toamna anului 1863, este numit director al ei Titu Maiorescu. Școala va dobîndi imediat o durată de doi ani, în care timp se vor studia disciplinele trebuitoare învățătorului văzut într-o altă perspectivă. Istroiul școlii făcut cu minuțiozitate de Vasile Petrovanu se încheie cu prezentarea direcției lui C. Meissner. Lui Meissner îi urmează Ion Mitru, a cărui direcție este prezentată prin propriile sale amintiri. Urmașul său la direcție — Vasile Todicescu — este prezentat printr-o sinteză făcută de un fost elev al său — D. I. Platon. În continuare este prezentată, sub formă de memorii, perioada de conducere a profesorului Ștefan Bârsănescu dintre anii 1926—1928. Venind cu o concepție nouă despre rostul școlii normale, el a propus un nou tip de învățător. Dacă pînă la războiul de întregire națională idealul de învățător era cel de tip iluminist, după marele eveniment din istoria poporului nostru trebuia să fim preocupați de realizarea unui nou învățător. „El trebuie să fie un om de cultură, care să lucreze pentru realizarea unității politice și geografice a statului român, pe baza unității culturale, făcînd să dispară diferențele sufletești pe care vitregia istorică le-a impus fraților noștri înainte de Unire". În scopul acesta, activității didactico-educativă din școală.

I. D. LĂUDAT

(Continuare pe coperta a II-a)

PREZENȚE ROMÂNEȘTI PESTE HOTARE

Colaborări cu Academia de științe pedagogice din Moscova

Una din preocupările principale ale Institutului de cercetări pedagogice și psihologice a fost aceea de a deschide un front larg de colaborare științifică pe multiple planuri cu institutele de specialitate de peste hotare, cu organizațiile de știință și cultură (*UNESCO, CODIESE*) cu personalități de frunte ale pedagogiei din diferite țări.

Participarea reprezentanților institutului nostru la conferințele președinților de academii și directorilor institutelor pedagogice din țările socialiste, la conferințele pedagogilor din aceste țări, la diferite simpozioane, seminarii etc. ; publicarea unor studii în volume colective și reviste de specialitate pe bază de reciprocitate, schimburile de experiență prin vizite reciproce etc. constituie modalități diverse de a face cunoscute peste hotare rezultatele investigațiilor noastre științifice și de a lua cunoștință despre realizările similare din alte țări.

Mă refer în această scurtă relatare numai la colaborarea noastră cu Academia de științe pedagogice a U.R.S.S. din Moscova și unele institute ale acesteia. Astfel, în anul 1972 a fost încheiată o înțelegere de colaborare științifică directă între cele două instituții pe mai multe planuri : schimb de informații științifice ; organizarea unor schimburi de experiență prin viizte reciproce, a unor manifestări științifice comune etc.

În cadrul acestei colaborări, în anul 1973 secretarul științific al Institutului de instruire prin muncă și orientare profesională din Moscova — dr. V. A. Cicikov — a făcut o vizită în România, în cadrul unui schimb de experiență, pe timp de două săptămîni.

Începînd din anul 1974, în cadrul comisiei experților țărilor socialiste în domeniul politehnizării învățămîntului, un cercetător științific din Institutul nostru (Petre Bărbulescu) a participat la ședințele de lucru ale acestei comisii (Moscova, București, Dresda). În același an (1974) o delegație a țării noastre (Petre Bărbulescu, Mircea Vlăduț, Filimon Turcu) a luat parte la cel de-al V-lea Seminar internațional cu tema *„Politehnizarea învățămîntului"*. Comunicările delegației române au fost incluse în volumul *„Politehniceskoe obrazovanie"* (Învățămîntul politehnic), Moscova, 1975.

În anul 1976 țara noastră a găzduit un Seminar internațional de prestigiu cu tema *„Politehnizarea învățămîntului, legarea lui de producție, de viață"*, la care au participat reprezentanți ai țărilor socialiste, UNESCO etc. Delegația sovietică la această manifestare științifică a fost condusă de academicianul *I. K. Babanschi*, vicepreședinte al Academiei de științe pedagogice din Moscova. Lucrările seminarului au fost, de asemenea, valorificate de către țara noastră prin volumul „Politehnizarea învățămîntului" (București, 1976), lucrare în care au fost incluse referatele prezentate în ședința plenară, printre care și acela al academicianului *I. A. Babanschi* intitulat *„Teoria și practica învățămîntului politehnic în școala U.R.S.S."*.

În anul 1979 au fost inițiate două noi convenții de colaborare între institutul nostru și institute ale Academiei de științe pedagogice din Moscova. Astfel, convenția încheiată de noi cu Institutul de cercetări pentru instruirea prin muncă și orientare profesională din Moscova prevede ca temă de cercetare în comun „Pregătirea și educația prin muncă, organizarea activității practice și orientarea profesională a elevilor". Cealaltă convenție încheiată de noi cu Institutul pentru mijloace de învățămînt din Moscova abordează problema terminologiei în acest domeniu, iar cea încheiată cu Institutul de cercetări în domeniul psihologiei generale și pedagogice, tema „Condiții psihologice ale interconditionării dintre învățare și dezvoltare la elevi".

Un prim schimb de păreri în vederea stabilirii obiectivelor de cercetare, a metodologiei de lucru etc. a fost realizat în trimestrul IV al anului 1979, cu prilejul vizitei în țara noastră a directorului adjunct al Institutului de cercetări pentru instruirea prin muncă și orientare profesională — dr. *V.A. Poliakov*. Rezultatele cercetărilor noastre sînt în curs de valorificare în revista sovietică „Skola i proizvodstvo" (Școala și producția) prin studiile elaborate de dr. *Virgiliu Radulian* („Elemente pentru o strategie a orientării școlare și profesionale) și dr. *Petre Bărbulescu* (Școala și pregătirea forței de muncă în R.S. România"). De asemenea, este în curs de publicare în „Revista de pedagogie", nr. 12/1980, articolul elaborat de *V.A. Poliakov* intitulat : „Instruirea și educația prin muncă în școala generală din U.R.S.S.

Vizita de anul acesta în țara noastră efectuată de dr. *V. A. Poliakov* și dr. *K. Molcianova*, ambii responsabili din partea Academiei de științe pedagogice din Moscova pentru ducerea la îndeplinire a temelor de cercetare prevăzute prin cele două convenții, a prilejuit un amplu schimb de păreri cu specialiștii noștri, un nou prilej de a cunoaște direct în școlile noastre rezultatele aplicării hotărîrilor conducerii de partid privind problema învățămîntului românesc, integrarea acestuia cu cercetarea, cu producția.

Și în viitor vom căuta să lărgim colaborările noastre științifice cu academiile și institutele de profil ale țărilor socialiste, cu alte instituții de învățămînt și cercetare științifică.

Prof. dr. Petre BĂRBULESCU

În atenția cadrelor didactice

Pentru perfecționarea continuă a lucrătorilor din învățămînt, Biblioteca centrală pedagogică din București, str. Zalomit nr. 12, sector 1, cod 70714, le pune la dispoziție literatura necesară completării studiilor sau reîmprospătării și aducerii la zi a cunoștințelor pedagogice și de specialitate. Studierea lucrărilor din bibliotecă se poate realiza atît la sediul acesteia, în sălile de lectură, cît și la domiciliul solicitanților, prin împrumut.

Accesul la sălile de lectură este permis oricărui cititor care se înscrie la bibliotecă pe baza buletinului de identitate. Personalul didactic care funcționează la instituții din Capitală se bucură și de dreptul la împrumut acasă, în temeiul unei adeverințe sau legitimații de serviciu eliberată de școală.

Pentru personalul didactic din provincie, împrumutul se face prin poștă, la cererea scrisă o unității școlare, sub semnătura directorului, la care funcționează solicitatorul ; se pot împrumuta astfel pînă la 5 volume deodată pe un termen de 30 zile. Condiții mai avantajoase se obțin prin abonarea școlii la împrumut. Abonarea se face prin completarea de

către directorul școlii a unui formular-tip, ce se expediază la cerere de către bibliotecă; în condițiile abonamentului, numărul volumelor ce se împrumută este de 10 deodată, iar termenul de împrumut, de 60 zile. Pentru școlile abonate, împrumutul se obține tot pe baza unei adrese oficiale semnate de conducătorul unității de învățămînt, care își asumă astfel responsabilitatea restituirii în termen și în bune condițiuni a publicațiilor împrumutate.

Trebuie menționat că biblioteca posedă în suficiente exemplare lucrările necesare perfecționării pedagogice și de specialitate a cadrelor didactice (tratate, cursuri, manuale, monografii), pentru a satisface cu promptitudine cererile de împrumut.

În cazurile excepționale în care împrumutul lucrărilor originale este exclus prin dispozițiile în vigoare (cărțile străine existente într-un singur exemplar, revistele), cititorii interesați se pot adresa casei județene a corpului didactic, cerîndu-i să solicite copii microfilmate după aceste publicații. Dealtfel, biblioteca expediază periodic caselor corpului didactic, pentru un timp dat, colecții originale de reviste străine cu conținut pedagogic și psihologic.

În momentul de față, se pregătește pentru multiplicare și un catalog al dubletelor de cărți și reviste străine din domeniul pedagogiei și psihologiei, existente în fondurile bibliotecii; acest catalog urmează a fi difuzat în școli permițînd cadrelor didactice să solicite și asemenea publicații.

Aluna BEJAN

(Urmare de la pag. 63)

învățătorul trebuie să-i asocieze pe cea de culturalizare a maselor. Un moment, iarăși de seamă, în existența școlii normale „Vasile Lupu" îl constituie directoratul lui Vasile Petrovanu. El a organizat școala și întregul proces de învățămînt pe cîteva secții cu caracter practic, intenționînd să dea satului românesc un nou tip de învățător, care să-l ajute să se ridice la nivelul satului din țări cu un nivel material mai ridicat decît al nostru. Acestor momente punctate succint le urmează o retrospectivă: 1944—1980 făcută de directorul în funcție al momentului jubiliar de 125 de ani de existență a școlii — Sterie Rădoi, a cărui etapă de conducere este o sinteză a celor mai însemnate momente din istoria instituției.

În partea a doua a volumului — *Tradiție și continuitate* — se prezintă o serie de aspecte legate de viața nouă a instituției în realizarea cărora este angajat actualul colectiv didactic. Valoroase sînt studiile, articolele și însemnările unor cadre didactice și elevi cu privire la variate probleme practice și teoretice legate de viața spirituală din trecut și prezent desfășurată în instituție. Întrucît etica profesională ne cere să sacrificăm totul pentru cinstirea instituției care singură este eternă, ne mărginim doar să menționăm numele profesorilor și al elevilor care au ostenit a sublinia măcar un aspect care concură la evidențierea instituției lor. Menționăm aceste nume în ordinea articolelor incluse în volum: Rădoi, Hrib, D. Nica, Sterie Rădoi, Georgeta Petrea, Virginia Pavel, Rodica Măcăreanu, Vasile Fetescu, Veronica Barnea, Vasile Urmă, Eufrosina Iacob, Florica Bart, Mariana Ciocîrlie; Ababei Teodora, Jenica Gust, Mihaela Rădeanu, Mihai Mera, Irina Gîrbu, Florin-Ștefan V. Gîdea, Șerban Cionofa. Volumul se încheie cu o serie de „Imagini contemporane" între care se află: profesorii, învățătorii școlii de aplicație, personalul administrativ și auxiliar, imagini din școală legate de procesul de învățămînt, imaginea școlii.

ÎN ATENȚIA CITITORILOR:

Abonamentele pe anul 1981 la REVISTA DE PEDAGOGIE și la culegerea metodică RADIOTELESCOALĂ, care va avea patru numere anual, se fac pînă la data de 20 decembrie a.c. numai prin oficiile poștale, factorii poștali, agențiile poștale și difuzorii obștești din întreprinderi și instituții.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire|Contents|Содержание nr. 11/1980

Iosif Tripşa : L'enseignement secondaire, professionnel et technique au rythme des exigences de la production moderne • **George Văideanu :** La relation recherche-décision-pratique éducationnelle. Améliorations possibles • **Dinca Soare :** Comment réaliser la pratique compacte, comment utiliser de manière efficiente le temps qui lui est reservé ? (débat-la relation école-usine) • **Vasile Bunescu :** Orientations dans la didactique contemporaine • **Alexandru Găvenea :** La leçon de révision dans les conditions de l'enseignement moderne • **Ioan Ionescu :** Corrélation et interdisciplinarité dans l'étude des disciplines techniques et l'activité d'instruction pratique • **Eugen Blideanu :** Les valences formatives de la pratique avancée par les interassistances aux leçons démonstratives • **Viorica Lupu Demetra Preoteasa :** Modalités de réalisation de la révision ayant pour thème : „Composés hydroxiliques" • **Didina Bărbulescu, Paula Stoleru-Constantinescu :** Les fonctions des ouvrages de diplôme sous le jour des orientations et des exigences actuelles de l'enseignement • **Maria Ursache :** Prévenir l'école scolaire en évitant les surchargement • **Magdalena Banto, Alexandra Pogângeanu :** Considérations méthodologiques concernant la lecture silenciense les elèves eu bas âge • **Nina Jemăneanu, Gh. Lăzărescu :** Stratégies de l'apprentissage du roumain dans les écoles des nationalites cohabitantes • **Călin Vâlsan :** La conception du P.C.R. concernant le rapport national — international dans la politique d'édification du régime socialiste • **Emilian Dimitriu :** Horizons d'idées et d action relatives à l'éducation et à l'enseignement dans la pensée contemporaine • **Virgiliu Radulian :** Horizon pédagogique italien • **Grigore Nicola :** La crise d'originalité chez les adolescents.

Iosif Tripşa : The secondary, vocational and technical education in the rate of the requirements of modern production • **George Văideanu :** The relationship research — decison — educational practice ; possible improvements • **Dinca Soare :** How we achieve condenssed practice, how to efficiently use the time devoted to it ? (debate — relationship school-plant) • **Vasile Bunescu :** Directions in contemporary teaching • **Alexandru Găveanu :** Lesson of revision under the conditions of modern education • **Ioan Ionescu :** Correlation and interdisciplinarity in learning technical subjects and in the activity of practical training • **Eugen Blideanu :** Formative values of advanced experience by interattendance to demonstrative classes • **Viorica Lupu, Demetra Preoteasa :** Ways of achieving revision to the topic "Hydroxilic compounds" • **Didina Bărbulescu, Paula Stoleru-Constantinescu :** Functions of diplome papers in the view of present requirements and orientations in education • **Maria Ursache :** Preventing school failure by evoiding overloading • **Magdalena Banto, Alexandra Pogângeanu :** Methodological considerations on silent reading to young school children • **Nina Jemăneanu, Gheorghe Lăzărescu :** Strategies of teaching Romanian in schools of the coinhabiting nationalities • **Călin Vâslan :** The conception of the Romanian Communist Party on the ratio national-international in the policy of building up the socialist organisation • **Emilian Dimitriu :** Horisons of ideas and actions on education and teaching in the contemporary thought • **Virgiliu Radulian :** Italian pedagogical perspective • Books — Ideas.

ЙОСИФ ТРИПША, Лицеальное, профессиональное и техническое образование в ногу с требованиями современной продукцией — **ДЖЕОРДЖЕ ВЭЙДЯНУ,** Отношение исследование-решение-воспитатлельная практика. Возможеные улучшения — **ДИНКА СОАРЕ,** Как осуществить сплошную практику, как эффективно использовать время назначено ей? — **ВАСИЛЕ ВУНЕСКУ,** Ориентации в современной дидактике — **АЛЕКСАНДРУ ГЭВЕНЕА,** Урок по повторению в условиях современного образования — **ИОАН ИОНЕСКУ,** Корреляция и межпредметность в обучении технических дисциплин и в инструктивно-практической деятельности—**ЕУДЖЕН ВЛИДЯНУ,** Формативные валентности передовой практики через взаимоприсутствия на демонстративных уроках — **Д. ПРЕОТЯСА, В. ЛУПУ,** Способы реализации повторения по теме „Гидоксилические компоненты" — **Д. БЭРБУЛЕСКУ, П. КОНСТАНТИНЕСКУ,** Функции дипломых работ в свете актуальных ориентаций и требований образования — **М. УРСАКЕ,** Удаление школьной неудачи способом удаления перегрузки. **М. БАНТО, А. ПОГЫНДЖАНУ,** Методические соображения смотря мысленное чтение младших школьников — **Н. ЖЕМЭНЯНУ, Г. ЛЭЭРЕСКУ,** Стратегии обучения румынскому языку в школах для сожывающих национальностей — **К. ВЫЛСАН,** Концепция РКП об отношении национальный-международный в политике по созиданию социалистического строя — **Е. ДИМИТРИУ,** Горизонты идей и действия смотря воспитание и образование в современном смысле — **В. РАДУЛИАН,** Итальянский педагогический горизонт — **КНИГИ-ИДЕИ**

Lei 5

I. 4139.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CUM ÎNFĂPTUIM PRACTICA COMPACTĂ, CUM UTILIZĂM EFICIENT TIMPUL DESTINAT EI ? de A. Vasilescu ● MODALITĂȚI DE ASIGURARE A PROMOVĂRII CLASEI DE CĂTRE TOȚI ELEVII de V. Filipescu, M. Jigău, M. Jigău ● CĂI DE SPORIRE A EFICIENȚEI ACTIVITĂȚII PRODUCTIVE A ELEVILOR ÎN DOMENIUL AGRICULTURII de M. Vlăduț, P. Bărbulescu ● PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A VIITORILOR PROFESORI de D. Ștefănescu

12

ANUL XXIX, decembrie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1980 1 IUL. 201
97
- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

12/1980

ANTON VASILESCU — Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei ? 1

VALENTINA FILIPESCU, MIHAELA JIGĂU, MIHAI JIGĂU — Modalităţi de asigurare a promovării clasei de către toţi elevii 4

CONDUCEREA ŞTIINŢIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

MIRCEA VLĂDUŢ, PETRE BĂRBULESCU — Căi de sporire a eficienţei activităţii productive a elevilor în domeniul agriculturii 8

PETRUŢA GĂZDARU, C-TIN CĂRBUNARU — Rigurozitatea şi accesibilitatea noţiunilor de geometrie la clasa a VI-a 13

ELENA RUDICĂ, TIBERIU RUDICĂ — Particularităţi ale actului interapreciativ şi autoapreciativ la elevii clasei a V-a 16

ELENA MACAVEI — Rolul educaţiei ca act terapeutic în echilibrarea afectiv-volitivă a copiilor din casele de copii 22

TOMA MAREŞ — Mijloace şi forme de realizare a concepţiei ştiinţifice despre lume prin activităţi pionireşti 25

ROMEO DĂSCĂLESCU — Realizarea unui echilibru al relaţiei elev-mediu înconjurător 29

FLORICA BUZINSCHI — Evaluarea procesului de instruire la limba română în gimnaziu 31

OPINII

DOINA ŞTEFĂNESCU — Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori 34

TUDOR OPRIŞ — Probleme de graniţă ale biologiei şi încorporarea lor în viziunea ştiinţifică a elevilor 37

MODERNIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI PRIMAR

PELAGHIA POPESCU, IOAN C. ROMAN — Nivelul de dezvoltare a unor deprinderi de citire şi scriere 39

ŞTEFANIA POPESCU — Posibilităţi de orientare practică a predării verbului în clasele primare 43

CONSULTAŢII

GHEORGHE CREŢOIU — Direcţii prioritare ale industrializării în etapa actuală de dezvoltare economico-socială a României 47

MEDALION

ADRIAN NECULAU — Cu dăruire — în slujba şcolii şi ştiinţei (Acad. Vasile Pavelcu la 80 de ani) 51

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ÎN ALTE ŢĂRI

V. A. POLIAKOV — Instruirea şi educarea elevilor prin muncă în şcoala sovietică 53

CĂRŢI — IDEI

ION ORGHIDAN — Petru Şpan şi succesiunea herbartiană 21

MARIA-NONA ROBAN — Ecouri la materialele publicate de revistă 28

ŞTEFAN BĂRSĂNESCU — Reflexiuni pe marginea lucrării, „Şcoala şi pregătirea forţei de muncă" 50

VALDEMAR POPA — Introducere în ontologia generală 57

GHEORGHE BOTIŞ — Educaţia în familia Marx 57

* * * — Sumarul „Revistei de pedagogie" pe anul 1980 59

4139.

CUM ÎNFĂPTUIM PRACTICA COMPACTĂ, CUM UTILIZĂM EFICIENT TIMPUL DESTINAT EI?

ANTON VASILESCU

La întrebarea „Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei?", „Revista de pedagogie" a căutat să răspundă, în parte, prin organizarea unor dezbateri ce-au avut loc în diferite centre județene și în Capitală *. S-au întîlnit cu aceste prilejuri maiștri-instructori, profesori, profesori-ingineri, directori de unități școlare, inspectori școlari, specialiști din întreprinderi. Confruntările pe această problemă, de o deosebită importanță în învățămîntul nostru, au scos în evidență și pus în valoare practici demne de relevat privind practica productivă din domeniul construcțiilor de mașini, metalurgiei, minelor, construcțiilor, agriculturii, economiei forestiere la care au ajuns unitățile de învățămînt după serioase încercări, cercetări și investigații creatoare.

VOM REMARCA CU SATISFACȚIE neîncetatele străduințe depuse de personalul didactic din școli împreună cu specialiștii, maiștrii și muncitorii din unitățile economice socialiste de a găsi cele mai indicate modalități de efectuare a practicii productive a elevilor. Drumul n-a fost ușor și este încă mult loc de mai bine pentru a face din această componentă a procesului de învățămînt o verigă tot atît de importantă și apreciată ca și cultura generală dată de obiectele fundamentale și de cultură tehnică oferită de obiectele tehnologice. Pentru că, de ce să nu recunoaștem, au fost — și din păcate mai pot fi întîlniți și acum — dintre cei ce minimalizează rolul practicii productive în formarea tînărului, a viitorilor oameni ai muncii cu calificare înaltă.

Practica productivă reprezintă peste o treime din planul de învățămînt. Această pondere nu este înțeleasă numai prin volumul mare de timp pe care îl ocupă, cît mai ales prin importanța pe care o deține practica productivă nemijlocită în atelierele școlii, ale întreprinderii sau direct pe locul de producție în fabrică, pe tarlale, în ferme sau laboratoare, pe șantiere, în mine, în formarea viitorului muncitor. Muncind nemijlocit și efectiv, într-o activitate concretă, tînărul devine participant activ la făurirea de bunuri materiale. În efortul colectiv al oamenilor, acesta își dă mai bine seama că singura cale de realizare proprie și de înaintarea spre binele lui și al obștei o reprezintă lucrul efectuat la timp și în cele mai bune condiții calitative.

Cum să se înfăptuiască practica compactă? Iată o întrebare la care școlile, inspectoratele școlare, întreprinderile socialiste, Ministerul Educației și Învățămîntului și celelalte ministere și instituții care au în subordinea lor licee, au căutat să-i dea răspunsul cel mai adecvat. În acest sens s-au întreprins încercări și experiențe numeroase. Fără a se ajunge la tipizări și modele standard pentru toate tipurile de licee, experiența ultimilor ani a demonstrat că fixarea timpului destinat practicii comasate, pe trimestre, la începutul, pe parcursul, sau la finele trimestrului este de preferat decît eșalonarea practicii în fragmente de 2—3 zile, o săptămînă sau două intercalate cu săptămîni de predare-învățare. O atare modalitate de organizare nu favorizează pe elev să desfășoare o activitate de calitate în munca practică sau să obțină rezultate bune și foarte bune la învățătură. Elevul nu ajunge să se acomodeze bine cu condițiile și rigorile lucrului la mașină, cu disciplina muncii, deoarece este nevoit să întrerupă lucrul început și nu poate să-și vadă finalizat obiectul pe care-l are de executat, să aibă mulțumirea lucrului împlinit, cel puțin în limitele unor anumiți parametri. Alternarea prea deasă de activități diferite prin conținutul și calitatea efortului depus nu favorizează nici acumularea de cunoștințe trainice la disciplinele fundamentale și celelalte obiecte de învățămînt.

Este drept că la adoptarea modului de efectuarea practicii comasate într-o lună și chiar mai mult în cadrul trimestrului — și care a fost însușită de cele mai multe licee —, s-a ajuns pe baza practicii înaintate existente în școli și mai puțin pe datele furnizate de investigații ale unor cercetări temeinice. Cercetarea psihopeda-

*) Vezi în acest sens mesele rotunde organizate de redacție în orașele Botoșani, Suceava, Caransebeș și municipiul București și publicate în numerele 5, 6, 9 și 11 pe anul 1989 ale „Revistei de pedagogie".

31811

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

gogică corelată cu alte investigații (sanitare, ergonomice) are datoria să efectueze sondaje și să probeze cu date certe și riguroase modalitatea cea mai convenabilă de desfășurare a practicii productive, ținînd seama și de profilul liceului și de meseria în care se pregătesc elevii de liceu. Soluțiile la care va ajunge cercetarea vor avea în vedere, cu siguranță, specificul lucrărilor pe șantierele de construcții, muncile în agricultură, unde activitățile de sezon, în funcție de anotimp, pot conduce la modalități aparte de organizare.

ORGANIZAREA PRACTICII PRODUCTIVE comasate ridică și alte rezolvări de ordin pedagogic. Ne gîndim, de pildă, la modalitatea cum este înțeleasă și are loc continuitatea dintre cunoștințele tehnologice și formarea unor deprinderi și operații de lucru în cadrul practicii productive. Adeseori se întîlnește o compartimentare exagerată între aceste componente, fapt ce duce la ivirea de neconcordanțe și neracordări între disciplinele fundamentale și cele tehnologice, între tehnologie și practica productivă. Această lipsă de concordanță și racordare își are sorgintea, în cele mai multe cazuri, în modul cum sînt concepute programele și elaborate manualele și continuă, apoi, în desfășurarea procesului de predare-învățare. Se întîlnesc situații cînd programele și manualele unor discipline tehnologice avansează cunoștințe pe care disciplinele fundamentale nu le-au abordat (matematica, fizica, chimia, biologia) și de aci consecințe negative în însușirea și înțelegerea unor noțiuni, greutăți pentru elevi în descifrarea unor operații tehnologice. Lipsa de corelare se întîlnește și între eșalonarea cunoștințelor la unele discipline tehnologice și desfășurarea efectivă a lucrului, a executării unor operații și obiecte în cadrul practicii productive. În loc să devanseze executarea unor operațiuni, cunoștințele de ordin tehnologic sau exercițiile proiective la desenul tehnic vin, în ordinea predării-învățării, cu mult în urmă, ceea ce duce la împovărarea elevului și irosirea timpului prin faptul că acesta va repeta cunoștințe și tehnologii în două rînduri: prima dată acestea sînt prezentate de maistrul-instructor, care este nevoit să procedeze la punerea în temă a elevului pentru a face cît de cît accesibilă desfășurarea executării operațiilor date și a doua oară de inginerul de tehnologie care desfășoară procesul de predare-învățare în funcție de ceea ce și-a planificat.

Înlăturarea unor astfel de situații critice, nefirești, poate fi făcută de specialiștii din minister și autorii de manuale, care sînt datori să studieze temeinic pe colective de profesori, ingineri și maiștri-instructori eșalonarea și dispunerea materiei de studiu pe clase, trimestre, capitole și teme, astfel ca procesul de predare-învățare să se desfășoare în lumina principiilor de învățămînt formulate pe pedagogia științifică. Fără o abordare exhaustivă, privită pe verticală și orizontală, desfășurarea procesului de învățămînt nu poate respecta logica riguroasă a principiilor de învățămînt care stabilesc criterii de eșalonare a cunoștințelor pe obiecte de învățămînt și pe clase în așa fel ca învățarea să parcurgă drumul firesc de la ușor la greu, de la necunoscut la cunoscut, de la apropiat la depărtat, de la simplu la complex.

Cu toate măsurile luate de minister de de a se revedea programele și manualele și de a fi îmbunătățite, mai există situații de inversiuni și necorelări de cunoștințe în cadrul disciplinelor de învățămînt și al practicii productive. Pînă la înlăturarea lor definitivă este datoria comisiilor pe specialități din școli să coopereze, să se întîlnească și să dezbată astfel de situații, să le prevină și să găsească modalități eficiente de desfășurare a procesului de predare-învățare fără torsiuni, care să prejudicieze însușirea eficientă a cunoștințelor de către elevi. La început de an școlar, de trimestru, cînd se ajunge la parcurgerea de teme sau capitole noi, nodale, în însușirea de cunoștințe, deprinderi și tehnologii de lucru, discutarea în comun a unor necorelări va duce cu siguranță la prevenirea lor. Interasistențele la lecții reprezintă, de asemenea, modalități eficiente de prevenire și înlăturare a necorelărilor care împovărează procesul învățării.

PENTRU A RIDICA CALITATEA conținutului practicii productive, unii cercetători avansează ideea desfășurării acesteia sub îndrumarea inginerului tehnolog. O astfel de măsură merită să fie temeinic studiată pentru a se ajunge la adoptarea celor mai indicate soluții de organizare și desfășurare a practicii productive. Măsuri eficiente se cer a fi luate pentru îndeplinirea cerințelor formulate de prevederile programei de practică și efectuarea operațiilor sau obiectelor pe care le execută elevii în timpul practicii. Nu de puține ori prevederile programei rămîn doar un deziderat ce nu poate fi împlinit. Adeseori, obiectul sau lucrul pe care îl execută elevul în timpul practicii nu conține operații care să ducă la formarea de deprinderi complexe de muncă și tehnici avansate de lucru. În multe școli elevii sînt puși să execute operații care nu necesită decît automatisme elementare, îndeplinesc exerciții de rutină. Or, pregătirea practică a tineretului școlar nu poate fi în nici nu caz redusă la executarea de lucrări sau obiecte care nu angajează executarea unor produse, care să ducă la învățarea cu adevărat a unor operații și tehnologii cerute de procesul de producție complex și în concordanță cu cerințele programei de învățămînt.

Școala și uzina sînt datoare să conlucreze strîns pentru a da elevilor să execute în timpul destinat practicii obiecte care pretind însușirea unor deprinderi cerute de tehnica modernă de lucru, a unor operații tehnice cît mai complexe. Pe lîngă învățarea unei meserii la nivelul tehnicii de vîrf, lucru efectuat de elev în timpul practicii va trebui să-i aducă și împliniri morale și sociale, satisfacția muncii utile, a realizării unui ideal de viață. Învățînd să muncească bine și cu folos, tînărul vrea să vadă că nu și-a irosit timpul în zadar, că obiectele executate de el sînt apreciate și prețuite, au întrebuințare atunci cînd sînt finite și iau drumul pieței interne sau externe. Practica productivă nu se poate limita la jocul „de-a munca". „Activitatea productivă are un conținut ce depășește simplul antrenament de muncă, ea primind prin școală un sens superior, un înțeles elaborat de întreaga noastră societate și încărcat cu atributele unei adevărate concepții de viață" [1].

Colaborarea dintre școală și uzină cuprinde un întreg evantai de aspecte privitor la organizarea și utilizarea timpului afectat practicii productive comasate desfășurate de elevi. Amenajarea și înzestrarea atelierelor de practică din școală sau uzină, furnizarea materialului și obiectelor de lucru, în general buna aprovizionare cu materiale pe întregul an de învățămînt sînt probleme care interesează în aceeași măsură școala și uzina. Școala este datoare să dea cea mai bună pregătire teoretică și practică viitorului muncitor, uzina este interesată să primească de la școală muncitorii cu cea mai bună calificare, în stare să participe de îndată la procesul productiv. Tot probleme comune ale școlii și uzinei sînt și cele care privesc organizarea locului de muncă, disciplina în producție, îndrumarea eficientă a practicii productive.

FĂRĂ A MINIMALIZA ROLUL ȘI ÎNSEMNĂTATEA PROBLEMELOR de ordin material și organizatoric privind conlucrarea strînsă dintre școală și uzină în desfășurarea practicii productive a elevilor, considerăm că pe primul plan al colaborării dintre cele două unități va trebui să se situeze conținutul activităților practice. Avem în vedere alegerea locurilor de practică, operațiile și produsele pe care să le execute elevii, personalul didactic și ajutător ales pentru a conduce și îndruma practica productivă a elevilor. În aceeași măsură sînt interesate uzina și școala în vederea selectării celor mai buni muncitori și tehnicieni pentru a-i învăța pe elevi să deprindă „tainele meseriei". Reproșul pe care îl adresează, uneori, uzina, școlii, în privința calității însușirii meseriei, de către o parte dintre elevi, deși îndreptățit, nu poate scuza în nici un fel uzina. Întreprinderile se mulțumesc adesea să se mărginească la asigurarea bazei materiale a desfășurării muncii productive, neglijînd conținutul activității și calitatea celor desemnați să îndrume pe elevi în desfășurarea procesului productiv. Tot atît de adevărat este că școlile nu acordă pe măsura posibilităților de care dispun, sprijinul pedagogic necesar personalului numit de întreprinderi pentru a conduce cu competență didactică practica productivă a elevilor.

Partidul a pus în fața școlii înalta misiune de a asigura întregul necesar de forță de muncă pentru economia țării noastre într-o continuă ascensiune. Pînă în anul 1990 urmează să obțină pregătire profesională circa 6 milioane de persoane, oameni ai muncii cu înaltă calificare. Această sarcină de o deosebită importanță poate fi îndeplinită printr-o continuă perfecționare a întregului sistem de învățămînt, în toate componentele sale, în cadrul căruia practica productivă reprezintă una din verigile de bază ale pregătirii viitorilor muncitori. Școala și împreună cu ea uzina și alți factori au datoria să întreprindă o susținută activitate pedagogică și organizatorică pentru a forma buni muncitori, la nivelul exigențelor actuale și de viitor ale economiei noastre.

Slujitorii școlii au mereu drept obiectiv principal al activităților indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, președintele țării, care în cuvîntarea rostită la Iași, cu prilejul deschiderii anului școlar 1980—1981, sublinia că: „Trebuie să fim mai fermi în eforturile pentru a asigura însușirea a tot ceea ce au creat mai nou, mai înaintat știința și tehnica. Trebuie să acționăm susținut pentru ca tinerii să cunoască în condiții cît mai bune mijloacele de care dispune economia noastră națională, astfel că de îndată ce studenții, tinerii absolvenți vor merge în uzine, pe ogoare, în laboratoare ei să poată să se integreze direct în procesul de producție, aducînd o contribuție tot mai însemnată la dezvoltarea generală a patriei".

Organizarea practicii compacte și utilizarea eficientă a timpului destinat ei rămîne în continuare o problemă deschisă la dezbateri și abordări constructive. „Revista de pedagogie" se consideră permanent angajată în abordarea sistematică a practicii productive a elevilor în vederea perfecționării ei continue, a cadrului de desfășurare și de îmbunătățire a conținutului ei. Revista va fi mereu prezentă pentru a surprinde și prezenta cititorilor experiențe valoroase din licee. Invităm conducerile de școli și uzine, personalul didactic, pe muncitori, maiștri și ingineri, pe cercetători și alți specialiști să participe cu articole în care să-și aducă contribuții pertinente la buna pregătire practică a tineretului școlar, chemat să se încadreze grabnic în procesul productiv.

---

[1] MARIN RĂDOI, *„Problematica învățămîntului în noul an școlar"*, „Era „socialistă", nr. 18/1980, p. 10.

MODALITĂȚI DE ASIGURARE A PROMOVĂRII CLASEI DE CĂTRE TOȚI ELEVII

VALENTINA FILIPESCU, MIHAELA JIGĂU, MIHAI JIGĂU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Matricea complexă a succesului școlar și profesional, în stadiul actual al perfecționării învățămîntului, polarizează cu o forță fără precedent demersurile practicii și ale cercetării pedagogice pe făgașul abordării ei interdisciplinare, integrale, sistemice, de pe pozițiile unei concepții educaționale unitare și în sensul unei largi deschideri dincolo de aria învățămîntului, către întreaga activitate socială.

Exigențele cu care este confruntat învățămîntul în ceea ce privește asigurarea forței de muncă pentru toate domeniile de activitate, transformarea cantității acumulate în ultimele decenii într-o nouă calitate, implică valorificarea maximă a tuturor condițiilor și factorilor de natură să determine pregătirea la un nivel superior a tinerelor generații, găsirea celor mai eficiente pîrghii pentru ca toți elevii să parcurgă cu bune rezultate anii de școală, eradicîndu-se astfel eșecul școlar, sub toate formele sale.

În cadrul metodologiei și strategiei elaborate în vederea lichidării repetenției în ciclul primar, cercetarea a fost învestită cu sarcini privind investigarea și aprofundarea acestui fenomen în condițiile concrete ale școlii noastre, identificarea cauzelor care îl generează și a implicațiilor pe care le are, evaluarea riguroasă a realizării de către elevi a obiectivelor instructiv-educative prevăzute în programele școlare și avansarea, pe această bază, a unor soluții experimentate de perfecționare a procesului de învățămînt în ansamblul său și a fiecărei componente în parte, elaborarea unor modele, instrumente și tehnici de lucru pentru cadrele didactice și elevi, fundamentarea științifică a acțiunii de instruire și a celei de învățare, în vederea optimizării întregii activități din școală.

I. CONSTATĂRI ȘI CAUZE

1. ÎN CADRUL CERCETĂRILOR DESFĂȘURATE în I.C.P.P. referitoare la această problematică, nivelul de pregătire al elevilor a fost studiat din unghiuri de vedere diferite, prin coroborarea mai multor indicatori de eficiență.

Astfel, în cadrul cercetării inițiate în scopul elaborării baremelor minime obligatorii de cunoștințe și deprinderi *, am considerat ca **indicator de bază** pentru evaluarea pregătirii elevilor, **nivelul realizării** de către aceștia a **obiectivelor instructiv-educative prevăzute în programele de învățămînt.**

Analiza performanțelor obținute de elevi în raport cu obiectivele urmărite prin studiul limbii române și al matematicii, în fiecare clasă a învățămîntului primar, a pus în evidență o serie de aspecte concludente și deosebit de semnificative pentru toți factorii implicați în asigurarea pregătirii temeinice a elevilor și prevenirea eșecului școlar.

Dintre aceste relevări, supunem atenției următoarele :

a) Principalele obiective instructiv-educative prevăzute în programele de limba română și matematică — discipline hotărîtoare pentru progresul la învățătură în clasele primare — sînt accesibile marii majorități a elevilor (din totalul eșantionului : 85% elevi ai clasei I, 80% ai clasei a II-a, 81% ai clasei a III-a, 79% ai clasei a IV-a). În acest sens, mediile (notele) obținute pe ansamblul eșantionului la probele de control sînt concordante cu repartiția obiectivelor pe zone de dificultate, ceea ce dovedește că la nici una din cele patru clase nu există obiective care să prezinte un indice de dificultate atît de ridicat pentru majoritatea elevilor încît să se pună problema eliminării lor din programă ;

b) Procentele elevilor care însă nu reușesc să realizeze obiectivele prevăzute

* Cercetarea s-a desfășurat în anii 1976—1979 și a cuprins un eșantion național de elevi, investigați longitudinal din clasa I pînă în clasa a IV-a inclusiv.

la nivelul cel mai înalt de exigenţe ale programei este de 15%—20% şi în unele cazuri în creştere de la o clasă la alta, ceea ce concordă cu dispersia valorilor mediilor pe eşantion. Aceşti elevi nu reuşesc să opereze la nivele superioare cu cunoştinţele şi deprinderile prevăzute în programă, întîmpinînd dificultăţi în rezolvarea sarcinilor privind aplicarea cunoştinţelor, analiza, sinteza şi generalizarea lor, rămînînd la recunoaştere şi reproducere, precum şi la un stadiu inferior de formare a unor deprinderi ;

c) Procentul de elevi care nu realizează deloc unele obiective prevăzute în programe este de 4%—7% şi se înscrie pe o linie descendentă din clasa I la clasa a IV-a.

Aceste constatări conduc, pe de o parte, la concluzia că programele de învăţămînt în vigoare pentru limba română şi matematică sînt în mare măsură adecvate particularităţilor de vîrstă ale elevilor, iar, pe de altă parte, că realizarea lor de către toţi elevii la un nivel cît mai apropiat de exigenţele maxime prevăzute ţine, în primul rînd, de calitatea activităţii didactice. În consecinţă **incriminarea programelor** de învăţămînt **ca un principal generator de eşec şcolar** — aşa cum apreciază şi unii participanţi la dezbaterea desfăşurată pe această temă în paginile „Revistei de pedagogie“ * — este nefondată în cazul învăţămîntului primar ;

d) Promovarea elevilor din învăţămîntul primar în gimnaziu nu este însoţită întotdeauna de preocuparea suficientă pentru creşterea nivelului de pregătire a elevilor şi dezvoltarea personalităţii lor ; dovadă sînt rezultatele probelor de control aplicate la începutul clasei a V-a, care evidenţiază absenţa la o parte din elevi a unor cunoştinţe, deprinderi şi capacităţi care constituie obiective de bază ale ciclului primar şi care reprezintă, în ultimă instanţă, sursă de handicap în acţiunea de învăţare în gimnaziu, una din cauzele „pragului“ dintre ciclurile respective ;

e) În clasa I nu sînt valorificate la un nivel corespunzător achiziţiile copiilor care au frecventat grădiniţa, astfel încît ele să constituie baza organizării şi desfăşurării procesului de învăţămînt cel puţin în prima parte a anului şcolar în clasa respectivă ;

f) Performanţele obţinute de elevi în raport cu obiectivele prevăzute în programele şcolare sînt în discrepanţă flagrantă cu notele din cataloage. Această constatare — evidenţiată şi prin alte experimente efectuate în institut — demonstrează nu numai absenţa unor criterii unitare de apreciere a elevului şi deficienţe în folosirea sistemului de notare (fapt recunoscut şi în unele intervenţii la dezbatere), ci şi o anumită tendinţă de mascare a fenomenului de eşec şcolar, de împingere a repetenţiei de la o clasă la alta, de la un ciclu la altul.

În privinţa acestui aspect referitor la evaluarea pregătirii elevilor, răspunsul la întrebarea „(...) la ce raportăm de fapt succesul şi eşecul şcolar : că elevul nu-şi însuşeşte prevederile programei, care, aşa cum s-a arătat în discuţia noastră, este perfectibilă, că nu reuşeşte să-şi însuşească un cuantum de cunoştinţe pe care noi îl considerăm minim ?“ ** este în afara oricărei discuţii. Absolut toate lucrările de referinţă pe tema evaluării procesului de învăţămînt, apărute în ultimele două decenii în întreaga lume, precum şi experienţa didactică avansată dovedesc faptul că performanţele obţinute de elevi la învăţătură trebuie raportate în mod obligatoriu la obiectivele instructiv-educative prevăzute în programele şcolare, întrucît obiectivele s-au dovedit a fi singurul criteriu intern al procesului de învăţămînt, riguros, unitar şi lipsit de subiectivitate care asigură obţinerea unor date concludente, ca bază ştiinţifică, pentru perfecţionarea procesului instructiv-educativ. Evaluarea realizată pe baza obiectivelor reprezintă o depăşire a tradiţiei în acest domeniu, în sensul că renunţă la considerarea doar a unor criterii exterioare procesului de învăţămînt, constînd în raportarea performanţelor elevului la un grup de referinţă (de exemplu clasa), în scopul clasificării şi selecţiei elevilor — modalitate în care etalonul variază de la un colectiv la altul. În cazul în care s-ar adopta şi criteriul propus de autorul întrebării mai înainte menţionate, gradul de subiectivitate în aprecierea elevilor, variind de la un cadru didactic la altul, ar spori şi mai mult.

În cadrul unei alte cercetări referitoare la realizarea concordanţei dintre nivel real de pregătire a elevilor şi lichidarea repetenţiei, din seria indicatorilor ce se referă la evaluarea rezultatelor obţinute de elevi, în dinamică, pe parcursul şcolarizării (sau pe durata unui ciclu), ne-am oprit asupra **rutei şcolare** ***. În concepţia noastră, ruta şcolară semnifică dinamica rezultatelor sancţionate prin note obţinute la unul, mai multe sau la toate obiectele de învăţămînt, pe parcursul unui an şcolar, al unui ciclu sau pe întreaga durată de şcolarizare, incluzînd şi rezultatele obţinute la examenele de admitere şi absolvire.

Analiza rutei şcolare a elevilor promovaţi în cadrul învăţămîntului primar, in-

---

* A se vedea „Revista de pedagogie“, nr. 10, 1979 ; nr. 3 şi nr. 10, 1980.

** *Obţinerea succesului şcolar prin cunoaşterea factorilor perturbatori şi înlăturarea lor*, „Revista de pedagogie“, 1980, nr. 10, pag. 46.

*** Cercetarea s-a desfăşurat în anul 1979, pe un eşantion de 7 402 elevi din 103 unităţi şcolare.

clusiv a celor care au obținut medii de 4, 5 și 6 la obiectele principale, precum și a celor repetenți ne-a permis să ajungem la următoarele concluzii :

g) Coeficienții de pierderi prin repetență sînt mult mai mici în comparație cu cei de acum 2-3 ani (în medie 1% pentru fiecare clasă, față de aproximativ 12% în clasa I pînă la 4—5% în clasa a IV-a). În schimb, valorile procentelor de elevi cu deficiențe calitative în ceea ce privește pregătirea sînt mari și cresc de la o clasă la alta datorită golurilor și dificultăților nerecuperate ce se însumează de la un an la altul ;

h) Mediile generale anuale pe clase sînt relativ mari. Aprecierea rezultatelor școlare însă numai pe baza acestora nu este concludentă, din cauza efectului de compensare produs de mediile ridicate obținute la obiectele mai ușoare (educație fizică, desen, lucru manual, muzică) ;

i) Procentele de elevi care obțin medii de 4, 5 și 6 la obiectele principale oscilează pe parcursul anilor, între aproximativ 17% și 40%, o parte din aceștia constituind în mod virtual repetenții, dacă nu ai ciclului primar, foarte probabil ai celui gimnazial. Semnificativ este faptul că frecvența notelor de 4, 5 și 6 urmează o traiectorie ascendentă de la clasa I la clasa a IV-a, scăzînd concomitent valoarea procentelor de repetenți (de la 1,7% în clasa I, la 0,3% în clasa a IV-a) ;

j) Sporul de dificultate a fiecărui obiect, de la un an la altul, este mai mare decît coeficientul de progres prin învățare, evidențiat în evoluția performanțelor obținute de elevi. Faptul că la toate obiectele nou introduse în planul de învățămînt, un procent ridicat de elevi au deficiențe în ceea ce privește pregătirea, demonstrează că noutatea și conținutul materiei de studiu nu sînt suficient corelate cu potențialul de învățare al elevilor și că introducerea acestora nu este îndeajuns pregătită în anii anteriori prin celelalte obiecte.

2. DEFICIENȚELE PREGĂTIRII ELEVILOR din învățămîntul primar — exprimate în repetenție, promovare cu note de limită sau fără acoperire reală — sînt generate de cauze multiple ce acționează asociat și în interdependență, direct și indirect, la nivelul instituției școlare, al învățătorului, al elevului și familiei sale, într-o formulă structurală foarte diversă, ceea ce face dificilă identificarea lor în anumite cazuri. Cu toate acestea, unele cauze se manifestă cu o frecvență semnificativă la anumite clase.

La clasa I, studiile de caz, făcute asupra elevilor în cadrul diferitelor cercetări, evidențiază următoarele **cauze dominante :**

— instabilitate psihomotorie și afectivă, precum și lipsa unor deprinderi elementare de conduită și de autoservire ;

— slaba dezvoltare și utilizare a limbajului atît ca instrument de progres în cunoaștere, cît și ca mijloc de comunicare ;

— slaba dezvoltare a auzului fonematic și tulburări ale percepției fonematice, ceea ce creează mari dificultăți în însușirea citit-scrisului.

La clasele II—IV, insuccesul școlar se consolidează din **următoarele cauze,** adăugate adesea la cele din prima clasă :

— scăderea interesului pentru școală și insuficiența motivației pentru învățătură ;

— lipsa unor deprinderi elementare de activitate independentă și a unor instrumente de muncă intelectuală și fizică ;

— supraîncărcarea elevilor cu teme pentru acasă și cu activități extrașcolare.

3. FACTORII PRINCIPALI CARE SE FAC RĂSPUNZĂTORI de pregătirea nesatisfăcătoare a elevilor din clasele primare se află în interiorul școlii, în modul de organizare și desfășurare a ansamblului activităților acesteia, în stilul de muncă al cadrelor didactice.

Printre lipsurile din activitatea învățătorilor care generează și întrețin eșecul școlar se relevă următoarele :

— insuficienta pregătire pentru activitatea cu elevii în clasă, la lecție și în alt cadru ;

— slaba preocupare pentru cunoașterea științifică și respectarea particularităților psihice individuale ale elevilor în spiritul concepției didacticii moderne despre stimularea dezvoltării prin învățare ;

— realizarea frecventă a procesului de învățămînt într-o optică tradițională asupra componentelor acestuia, în special asupra organizării lecției și a metodelor ;

— caracterul sporadic, adesea neadecvat condițiilor reale și formal al diferențierii și individualizării instruirii* ;

— aprecierea pregătirii elevului aproape exclusiv după volumul de cunoștințe, iar nu după nivelul operațional al acestora, precum și neglijarea (pînă la ignorare, adesea) a factorilor non-intelectuali de personalitate care contribuie în mod substanțial la asigurarea reușitei școlare ;

— întreținerea unor aspecte negative în relația educațională „învățător-elev".

II. SOLUȚII ȘI SUGESTII

Înlăturarea lipsurilor care mai persistă în activitatea desfășurată la nivelul învățămîntului primar implică — așa după cum rezultă din însăși analiza lor

* 72% dintr-un eșantion de învățători cuprinși în cadrul unui experiment nu respectau indicațiile și recomandările cu privire la organizarea și desfășurarea activității diferențiate.

— intervenții de tip global care să producă ameliorări esențiale în întregul stil de activitate al fiecărei unități școlare, deoarece „eșecul școlar poate fi prevenit prin comportamente specifice elevului, comportamente pedagogice adecvate ale educatorului și printr-o organizare rațională a activității școlare în complexitatea ei" *.

1. Privitor la **perfecționarea procesului instructiv-educativ** în ansamblul componentelor sale, organic legate și intercondiționate, a devenit evident faptul că aceasta trebuie să pornească de la reconsiderarea de către învățător a opticii asupra funcțiilor sale didactice, în perspectiva sarcinii ce îi revine prin documentele de partid.

Sporirea autoexigenței față de propria activitate de asimilare și valorificare deplină a tuturor resurselor create, prin eforturi neprecupețite, în sprijinul realizării acestei sarcini este soluția cea mai rațională și mai viabilă ce se pune cu stringență azi.

Este bine cunoscut și unanim recunoscut faptul că, în ultimii 4-5 ani, pentru învățămîntul primar s-a întreprins, într-o concepție pedagogică unitară, un sistem de măsuri și acțiuni fundamentate științific, de natură să asigure înfăptuirea la scară națională a noilor scopuri și obiective promovate prin politica educațională a partidului și statului nostru. În acest sens, a fost perfecționat întregul conținut al învățămîntului — concretizat în planuri, programe și manuale — ținîndu-se seama de experiența acumulată în școlarizarea copiilor de 6 ani, acțiune precedată de stabilirea obiectivelor instructiv-educative ale ciclului, ale fiecărei clase și discipline în parte. Totodată, a fost perfecționată tehnologia didactică, în vederea realizării comandamentelor învățămîntului formativ și activizării elevilor în procesul de învățămînt, a optimizării acțiunii de învățare specifică elevului și a celei de „predare" proprie cadrului didactic. De asemenea, s-a desfășurat o activitate laborioasă de găsire a celor mai eficiente soluții la problemele spinoase cu care se confruntă învățătorul în activitatea sa curentă cu elevii, elaborîndu-se, în acest sens, strategii de instruire, de stimulare a gîndirii și creativității, modele de activitate, instrumente și tehnici de lucru validate experimental și difuzîndu-se îndrumări și recomandări, adecvate diverselor situații din teren, privind: diferențierea instruirii în condițiile folosirii programelor școlare unice, sprijinul acordat elevilor cu dificultăți la învățătură, valorificarea eficientă a timpului lecției și optimizarea activității de învățare în clasă, caracterul și volumul temelor pentru acasă, verificarea și aprecierea randamentului școlar și reglarea procesului de învățămînt pe baza feed-back-ului oferit de evaluare (în acest scop, s-au elaborat și difuzat *modele de probe* pentru evaluarea realizării unor obiective prevăzute în programe, criterii de alcătuire pe plan local a unor asemenea probe, instrucțiuni de corectare a acestora).

Toate aceste achiziții ale practicii școlare înaintate și ale cercetării științifice au creat o nouă experiență didactică de natură să asigure îndeplinirea în cele mai bune condiții a acțiunii de instruire și educare a tuturor copiilor de vîrstă școlară mică.

Se cere, însă, accelerat ritmul de transpunere în viață a acestor achiziții de către toți învățătorii, acțiune încetinită de manifestări — este adevărat din ce în ce mai rare — ale unei atitudini de expectativă, fataliste în fața eșecului școlar, considerat ca un fenomen firesc, precum și ale unei mentalități și practici didactice depășite în raport cu obiectivele urmărite.

Realitatea demonstrează că principalii factori care generează eșecul școlar se află în interiorul și sub controlul școlii. Ceea ce se cere nu este de a aduce, în anumite momente, unele corective într-un aspect limitat al activității, ci înțelegerea concepției didactice moderne, aderarea deplină la aceasta și promovarea consecventă a unui comportament didactic corespunzător care să se extindă asupra întregii realități școlare.

2. Rezultatele cercetărilor conduc la concluzia că stăpînirea fenomenului complex al eșecului școlar necesită și măsuri de o mai largă perspectivă vizînd:

— organizarea la scară națională a unui sistem de evaluare unitară și obiectivă a elevilor, a școlilor și a cadrelor didactice;

— perfecționarea instrumentelor și metodologiei de examinare a copiilor, în vederea școlarizării la vîrsta de 6 ani și la sfîrșitul clasei I;

— realizarea integrală și la nivel calitativ superior a obiectivelor finale ale învățămîntului preșcolar;

— înzestrarea școlilor cu instrumente și materiale necesare diferențierii acțiunii instructiv-educative în raport cu particularitățile individuale și de grup ale elevilor clasei;

— asigurarea unei pregătiri speciale a învățătorilor și comandanților de pionieri pentru activitatea cu elevii în vîrstă de 6 ani;

— găsirea și realizarea în practică a unor modalități mai eficiente de legătură a grădiniței cu școala, a organizației „Șoimii patriei" și „Organizației de pionieri" cu unitatea de învățămînt, a școlii cu familia.

* *Obținerea succesului școlar prin cunoașterea factorilor perturbatori și înlăturarea lor*, „Revista de pedagogie", 1980, nr. 10, pag. 44.

CĂI DE SPORIRE A EFICIENȚEI ACTIVITĂȚII PRODUCTIVE A ELEVILOR ÎN DOMENIUL AGRICULTURII*

Dr. ing. MIRCEA VLĂDUȚ — inspector general în Ministerul Educației și Învățămîntului
Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU

1. DIRECTIVELE CELUI DE-AL XII-LEA CONGRES AL PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN prevăd un amplu program de dezvoltare a României în cincinalul 1981—1985 și în perspectivele întregului deceniu pînă în anul 1990.

În domeniul agriculturii cincinalul 1981—1985 „va trebui să marcheze trecerea hotărîtă de la importantele acumulări cantitative realizate în cincinalele anterioare — în dezvoltarea mecanizării, chimizării, irigațiilor și altor lucrări de îmbunătățiri funciare, în formarea specialiștilor — la o nouă calitate, materializată într-o creștere substanțială a recoltelor și producțiilor zootehnice, la ridicarea la un nivel superior a eficienței activității economice desfășurate în această ramură de bază a economiei naționale".

Într-o agricultură avansată, creșterea animalelor ocupă locul precumpănitor. De aceea, în cadrul măsurilor de dezvoltare intensivă și multilaterală a agriculturii, un obiectiv de mare importanță îl constituie dezvoltarea zootehniei, ridicarea ponderii acestei ramuri în ansamblul producției agricole.

În lumina acestui program luminos, Legea educației și învățămîntului preconizează ca obiective fundamentale ale învățămîntului... „pregătirea multilaterală a cadrelor necesare tuturor domeniilor de activitate, în strînsă legătură cu cerințele producției de bunuri materiale și spirituale, formarea și educarea omului nou".

Traducerea în viață a acestor sarcini revoluționare puse învățămîntului în pregătirea forței de muncă în domeniul agriculturii impun modernizarea continuă a pregătirii tehnico-practice a tineretului în acest domeniu, așezarea pe baze științifice a întregii activități didactico-practice și productive a elevilor. Așa cum se preconizează în **Programa** pentru pregătirea agroindustrială a elevilor din clasele V—VIII ale școlii generale care funcționează în mediul rural... „Învățămîntul obligatoriu de 10 ani își propune ca obiectiv principal pregătirea unitară de cultură generală și profesională a elevilor în vederea integrării lor cu bune rezultate într-o muncă social-utilă".

În condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane pe multiple planuri și **lucrătorul din agricultură capătă o înaltă calificare**: el devine un cunoscător al fondului de bază al științelor agricole și deopotrivă a tractorului, mașinilor și instalațiilor complexe pe care le folosește. Numai pe această bază a unei pregătiri profesionale multilaterale în domenii ca: legumicultură, culturi de cîmp, viticultură, pomicultură, zootehnie, chimizare, irigații etc. — se pot asigura premisele necesare atît pentru intensificarea producției agricole, cît și în direcția transformării acesteia într-o producție de tip industrial. Aceste transformări, revoluționare sînt posibile, desigur, numai pe baza

* Într-un studiu anterior, publicat în volumul „Politehnizarea învățămîntului", editat de „Revista de pedagogie", în 1978, intitulat „Pregătirea tehnico-practică agroindustrială a elevilor în clasele I—VIII ale învățămîntului obligatoriu de 10 ani", ne-am ocupat de unele aspecte privind conținutul învățămîntului agricol. Prezentul studiu se axează pe problematica activității productive a elevilor în agricultură, în intenția de a descifra noi căi de modernizare a învățămîntului agricol în condițiile integrării acestuia cu cercetarea și producția.

unei pregătiri adecvate, complexe, a cadrelor pentru toate sectoarele agriculturii.

În concepția conducerii partidului nostru munca în folosul societății este considerată ca principiu fundamental și criteriu suprem de apreciere a valorii personalității socialiste. În această viziune se are în vedere realizarea unui asemenea proces de învățămînt, care să promoveze **munca productivă cu cele două aspecte ale sale de participare prin efort propriu la o activitate efectuată în condiții concrete de muncă și la o muncă socialmente utilă,** în scopul pregătirii tineretului la nivelul cerințelor revoluției tehnico-științifice contemporane, **de eficiența muncii productive depinzînd direct progresul social și bunăstarea întregii societăți.**

2. EXPERIENȚA ȘCOLII ROMÂNEȘTI A SCOS ÎN EVIDENȚĂ FAPTUL că o eficiență sporită în pregătirea tehnico-practică agroindustrială a elevilor se obține prin desfășurarea activităților în condiții de producție, asigurate prin sistemul de colaborare dintre școală și unitatea agricolă din localitate, pe baza relațiilor de patronare a școlilor de către unitățile productive.

În decursul anilor s-au obținut rezultate pozitive prin participarea în muncă a elevilor la lucrările de recoltare, la întreținerea culturilor și animalelor, în organizarea loturilor și gospodăriilor didactice agricole școlare. Cu toate acestea, se constată că **pregătirea agricolă a elevilor se menține încă în unele școli la nivelul improvizațiilor.** În destul de multe cazuri ea are un caracter unilateral ; nu este legată de tehnologiile agricole moderne în care se folosesc pe larg mecanizarea și chimizarea agriculturii. Sînt încă destul de multe școli **care nu dispun încă de o bază didactică materială corespunzătoare.** De asemenea, instruirea agricolă a elevilor **nu este organizată corespunzător unor cerințe pedagogice,** pregătirea agricolă este insuficient legată de celelalte discipline școlare, iar orele de practică **nu se desfășoară în toate situațiile după o metodologie** care-i asigură o eficiență sporită. Aceste neajunsuri se resimt prin faptul că se întîmpină greutăți în atragerea elevilor pentru a îndrăgi muncile agricole, iar în orientarea profesională a tineretului acesta nu este atras spre alegerea unor meserii legate de agricultură.

Modernizarea agriculturii în țara noastră, în plin avînt revoluționar, ridică problema organizării temeinice — pe baze științifice — a pregătirii agricole a elevilor din învățămîntul gimnazial, bazat pe cunoștințe științifice și tehnice, care să înlesnească formarea și pregătirea de a continua studiile în licee cu profil agroindustrial. În elaborarea strategiilor de modernizare a învățămîntului agricol avem în vedere că în viitorul cincinal se vor aloca investiții în agricultură în valoare de circa 155 miliarde lei. Se va continua acțiunea de dotare cu tractoare, combine și alte mașini agricole, mecanizarea complexă a lucrărilor de zootehnie etc. **Toate aceste eforturi făcute de statul nostru pentru dotarea agriculturii la nivelul unor cerințe moderne vor antrena și populația satelor spre lumea civilizației tehnologice.**

3. AVÎND ÎN VEDERE FAPTUL CĂ ÎN PERIOADA CINCINALULUI 1981—1985 va crește mult gradul mecanizării agriculturii, că practic aproape totalitatea lucrărilor agricole vor fi executate mecanizat, este necesar ca **școala să ia toate măsurile ce se impun pentru pregătirea viitorilor lucrători în agricultură, încît aceștia să poată mînui mijloacele mecanizate, să fie capabili să aplice tehnologiile moderne, care duc la obținerea unor producții mari, de calitate și constante.**

Pornind de la această realitate, de industrializare în ritm rapid a agriculturii, care devine o variantă a producției industriale, precum și de la o analiză științifică privind diversitatea și cerințele zonării producției vegetale și animale din țara noastră, s-a ajuns la stabilirea unui sistem de integrare a învățămîntului agricol în sistemul general al învățămîntului românesc.

În stabilirea **sistemului de pregătire tehnico-practică agroindustrială** s-au avut în vedere în primul rînd **profesiile agricole de masă** existente, cum sînt : cultivator de plante agricole, de cîmp, grădinar, pomicultor, viticultor, crescător de bovine producătoare de lapte, crescător de animale pentru carne și alte domenii, precum și **profesiile agricole cu un grad mai mare de specializare,** cum sînt : mecanizator-cultivator, mecanizator-horticultor, mecanizator-zootehnist ș.a., care se extind în producție pe baza mecanizării complexe a lucrărilor agricole și a introducerii pe scară largă a metodelor tehnice și tehnologice moderne.

De asemenea, s-a avut în vedere **caracterul sezonier al producției agricole** ce reclamă **extinderea activităților și în alte domenii ale producției agricole sau neagricole.** Astfel, în anii următori se vor extinde la sate lucrările de electrificare, irigare și dotare tehnică care cer specialiști electricieni, motopompiști, operatori, precum și activități neagricole de **prestări de servicii** (constructori, fierari, lăcătuși, tinichigii, dulgheri, dogari etc.), sau **de valorificare a resurselor naturale sau a subproduselor agricole** (papură, răchită, paie, sorg, piei, lînă, păr de animale), pe baza dezvoltării industriei mici prelucrătoare.

În aceste condiții sistemul de pregătire tehnico-practică a elevilor se întemeiază pe :

— în clasele V-VIII pe un program general și minimal ce se realizează printr-un sistem de cunoștințe și lucrări practice

specifice profesiilor de masă ale agriculturii, prin care se urmărește inițierea elevilor într-un cîmp larg de profile agricole, astfel încît aceștia să fie capabili să-și însușească repede tehnica agricolă modernă, să poată aplica în practică rezultatele cucerite de știință în domeniul agrozootehnic și zootehnic. Această pregătire se realizează iarna prin cursuri și lucrări de laborator, iar în perioadele de vegetație prin lucrări practice desfășurate în condiții de producție ;

— în clasele IX-X din liceele agroindustriale (treapta I) pe o perioadă agricolă specializată în domeniile moderne ale practicii agricole diferențiată pe specialități și profesii corelate cu cerințele pregătirii forței de muncă din sectoarele producției agricole.

Începînd cu clasa a VII-a, pregătirea agricolă este asociată cu activități de atelier, prin care elevii dobîndesc deprinderi de întreținere, reglare și folosire a bazei energetice (tractor și motoare), a mașinilor și instalațiilor agricole ; ei învață să efectueze unele lucrări manuale și mecanice specifice unor meserii cu caracter industrial-agrar.

Pregătirea tehnico-practică a elevilor din clasele a IX-a și a X-a (treapta I de liceu) este completată prin **studiul unor discipline tehnice,** în cadrul cărora se fac aplicații practice, adaptate tehnicilor specifice agriculturii. Pentru clasele V-VIII ale școlii obligatorii de 10 ani este prevăzută o **practică agricolă continuă de două săptămîni,** iar în clasele terminale (IX-X) practica agricolă se desfășoară compact și comasat pe perioade corelate cu activitățile din agricultură.

Activitățile organizate în cadrul **cercurilor tehnico-aplicative** cu profiluri agroindustriale și familial-gospodărești completează paleta largă a sistemului de pregătire a elevilor în domeniul agricol.

4. REFERINDU-NE ÎN CONTINUARE LA UNELE ASPECTE care privesc **predarea cunoștințelor tehnologice agricole,** avem în vedere faptul că însușirea bazelor științifice și tehnice ale agriculturii se realizează prin : **observare, experiment, prin aplicarea acestor cunoștințe în practica agricolă.**

În primul rînd, în predarea agriculturii este important să se stabilească căile după care se prezintă bazele științifice pentru a contribui, pe de o parte, la aprofundarea și concretizarea cunoștințelor de agricultură, iar pe de altă parte la familiarizarea elevilor cu **bazele științifice ale procesului de producție.** Din experiența dobîndită în numeroase școli a rezultat că aceasta se poate realiza pe două căi : fie prin expunerea prealabilă a cunoștințelor științifice, teoretice și aplicative, urmată de familiarizarea cu bazele științifice ale procesului de producție respectiv, fie prin familiarizarea simultană cu aceste două aspecte.

În predarea cunoștințelor agricole se folosesc diferite **genuri de lecții.** Fără a ne propune în acest studiu să prezentăm tipologia și specificul acestor lecții ne vom referi doar la unele. Astfel, **lecția de prezentare a obiectelor de studiu** (diferite tipuri de mașini, plante, animale) se caracterizează prin aceea că elevul, fiind supravegheat de către profesor este pus în fața „obiectului" pe care urmează să-l studieze și odată cu descrierea și prezentarea cunoștințelor el învață corect denumirile, se inițiază în discuții, este pus în situația să se exprime în mod precis, corect. La aceste lecții se folosesc atît observarea directă în natură, precum și materiale naturalizate, modele didactice care imită sau transferă originalul, mijloace vizuale.

Un alt gen este acela al **lecțiilor prin care se dezvoltă gîndirea științifică.** Cu ajutorul lor se înfățișează elevilor elementele științifice de bază pe care se fundamentează anumite procedee și tehnici agricole moderne. Aceste lecții se bazează pe o corelație permanentă cu disciplinele apropiate prin conținut agriculturii cum sînt : biologia, chimia, fizica, matematica etc. În cadrul acestor lecții au loc mici experiențe prin care elevul vine în contact cu ceea ce va face efectiv în producție. Dezvoltarea unei **munci experimentale** pe teme agricole prezintă și avantajul că descoperă și cultivă vocațiile elevilor, ajutîndu-i în a se apropia mai mult de profile agricole și a se decide pentru aceste profesii.

O mare importanță în realizarea învățămîntului agricol integrat îl au **lecțiile practico-aplicative.** Acestea se desfășoară prin gruparea elevilor pe echipe care primesc sarcini concrete de lucru, teme și observații de efectuat, precum și indicații de lucru. Lecțiile de instruire practică nu urmăresc numai îmbogățirea minții elevilor cu cunoștințe tehnologice, formarea unor priceperi și deprinderi, dezvoltarea gîndirii lor tehnice, ci și un scop educativ mai larg ; realizarea unei activități practice eficiente, integrarea școlarilor în colectivele de muncă, cultivarea unor interese profesionale pentru agricultură.

5. PENTRU A SPORI EFICIENȚA ACTIVITĂȚII PRODUCTIVE A ELEVILOR în domeniul agriculturii se impune cunoașterea temeinică a principalelor caracteristici ale muncii în agricultură. Se cere în primul rînd să luăm în considerare faptul că elevul din mediul rural trăiește într-un mediu de viață în care părinții și ceilalți membri ai familiei lucrează, de obicei, în producția agricolă. Copiii participă de timpuriu la lucrările de cultivare a plantelor pe lotul agricol în folosință personală, la întreținerea și îngrijirea grădinii de pe lîngă casa de locuit. Ei au deja anumite cunoștințe și reprezentări privitoare la munca agricolă și ca urmare **instruirea**

practică școlară pe acest profil trebuie să pornească de la aceste realități.

Totodată, există deosebiri evidente între instruirea practică în atelier și cea care se desfășoară în agricultură. Satisfacțiile în munca de tip industrial apar după un timp scurt prin realizarea unui produs anume. În agricultură ajungem la aceste satisfacții ale succesului în muncă după un timp îndelungat. Pe de altă parte, prin schimbarea locului de muncă elevii nu au posibilitatea întotdeauna să cunoască rezultatele muncii în agricultură.

Dacă lucrările desfășurate în domeniul **zootehniei** pot avea în mai mare măsură un **caracter de continuitate,** nu aceeași situație o întîlnim în sectoarele producției vegetale. Activitățile practice ce se desfășoară în această ramură a producției agricole au un caracter mai discontinuu, ele fiind dependente de datele optime la care se aplică lucrările agricole și de condițiile atmosferice. Lucrările practice au aci un domeniu de inițiere limitat, aferent unui singur proces tehnologic îndelungat. De asemenea, practica în aceste domenii are un caracter mai lung de inițiere și posibilitatea de cuprindere a unui număr mai mare de elevi, cu consecințe pozitive asupra menținerii disciplinei.

6. PORNIND DE LA CUNOAȘTEREA ÎN MOD ȘTIINȚIFIC, APROFUNDAT, A ACESTOR REALITĂȚI și a specificului muncii în agricultură, se impune **organizarea procesului de învățămînt și a activităților practice pe baze științifice,** în mod diferențiat în raport de zona geografică, condițiile de dotare a agriculturii, nivelul de vîrstă al elevilor etc. În acest scop o cerință se impune ca prioritară, și anume: pentru pregătirea practică a elevilor, în orice sector de activitate al producției agricole să se asigure locuri de practică corespunzătoare scopului propus. Aceste locuri trebuie alese cu multă grijă. În acest scop profesorul de agricultură trebuie să cerceteze temeinic întreaga activitate a unității de producție. Analiza locurilor de muncă se face prin cercetarea condițiilor de amenajare și dotare în vederea executării lucrărilor practice. Se determină apoi precis muncile practice de efectuat, volumul, durata, succesiunea lor, uneltele și mașinile cu care se efectuează, numărul elevilor care pot fi antrenați la aceste activități. Se analizează, de asemenea, care sînt **posibilitățile de rotație ale elevilor,** astfel încît aceștia să participe în decursul unui an școlar la un complex de munci agricole.

Cercetările experimentale, confirmate de practica școlii noastre, au demonstrat **necesitatea organizării de către școală a unor loturi agricole școlare.** Acestea sînt **concepute ca o unitate didactică agrobiologică** de pregătire practică a elevilor, îndeplinind funcții de: a) **experimentare** (verificare și aplicare în practică a bazelor științifice ale producției moderne agricole); b) **demonstrare** (după condițiile specifice pedoclimatice și cerințele profilării și specializării producției agricole pe zone agrogeografice); c) **productive** (de inițiere în tehnologiile moderne ale producției agricole și obținerea unei producții mari, de calitate și constante pe unitatea de produs).

Experiența acumulată arată că în multe școli lotul agricol școlar se organizează prin compartimentarea lui într-un cîmp **demonstrativ,** un cîmp **horticol** și o **parcelă botanică.** În multe școli generale au fost organizate **gospodării agricole școlare,** care, pe lîngă lotul școlar au organizat o stupină (în zonele care beneficiază de o bază meliferă), un sector de creșterea viermilor de mătase. Au fost, de asemenea, amenajate solarii, sere pentru culturi forțate de legume și s-au efectuat construcții anexe pentru creșterea iepurilor de casă, a păsărilor, porumbeilor, subproduselor agricole.

Tradiția populară păstrează în multe localități din mediul rural o serie de **îndeletniciri industrial-casnice,** prin care se valorifică superior subprodusele agricole. Pentru asemenea acțiuni se amenajează ateliere-școală în care elevii învață în mod practic să confecționeze covoare, obiecte de ceramică, coșuri, rogojini, perii, mături etc. Pentru dezvoltarea unor asemenea gospodării agricole didactice se impune ca unitățile agricole să repartizeze locuri de practică în producția vegetală sau animală cît mai aproape de școală, să asigure dotarea tehnică necesară executării lucrărilor stabilite după un plan, pentru ca școala să efectueze la termen și în condițiile optime lucrările respective.

În condițiile **desfășurării pregătirii tehnico-practice agroindustriale direct în unitățile de producție,** munca elevilor se organizează pe baza unor convenții de colaborare, în conformitate cu instrucțiunile și reglementările în vigoare.

Școlile care funcționează în **zone de munte și deltă** își pot adapta pregătirea practică a elevilor la condițiile specifice (îngrijirea și întreținerea pășunilor și fînețelor naturale, recoltarea furajelor, apicultura etc.). Se pot desfășura și activități **apropiate agriculturii** (în pepinierele silvice, plantări de puiet și împăduriri, lucrări la crescătoriile de pește etc.), sau chiar **lucrări neagricole** (orientate spre valorificarea resurselor naturale — răchită, papură, tei ș.a.), **prelucrări în lemn** (rotărie, dogărie etc.).

Organizarea unei **practici eficiente** este condiționată de respectarea **unei anumite metodologii** care să rezolve: **problema alegerii aplicațiilor practice și planificarea lor în timp și pe clase, stabilirea în cadrul temelor de aplicație a lucrărilor ce se vor efectua direct de către elevi și structura planului** de instruire tehnică și tehnologică, fixarea temelor de control ce se dau spre rezolvare de către

elevi, precum și planul corelațiilor ce se pot face cu celelalte obiecte de învățămînt, prin instruirea practică agricolă.

Alegerea aplicațiilor practice și repartizarea lor în timp și pe clase se face pe baza **analizei locurilor de practică, a efectivelor de elevi și a prevederiolr programelor școlare.** Această alegere se stabilește în colaborare cu conducerea unităților agricole, urmărindu-se ca activitatea practică a elevilor să răspundă necesităților de instruire în anumite domenii ale producției agricole. Aplicațiile practice alese trebuie să răspundă unor cerințe care țin de ordinea lor cronologică, termenele optime de aplicare și de condițiile atmosferice, să fie elastice, fără rigiditate, ușor de acomodat la condițiile concrete ale localităților respective.

Un loc important în organizarea muncii elevilor pe baze științifice îl ocupă **instructajul tehnico-tehnologic.** Acesta se face numai la începutul unei acțiuni sau la schimbarea locului de practică. Instructajul cuprinde: indicații **tehnico-tehnologice** privind desfășurarea lucrărilor mecanizate, a operațiilor și lucrărilor practice; **instructajul de protecție, igiena și securitatea muncii; demonstrarea executării operațiilor (lucrărilor)** ce urmează a fi efectuate de către elevi; **distribuirea sarcinilor** de lucru pe elev sau echipă; **efectuarea propriu-zisă a operațiilor** sub îndrumarea permanentă a profesorului de agricultură; controlul calității executării sarcinilor de lucru, **analiza și aprecierea rezultatelor.**

7. AȘEZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI AGRICOL PE BAZE ȘTIINȚIFICE și modernizarea continuă a acestuia este condiționată în aceeași măsură și de **respectarea unor cerințe psihopedagogice,** de aplicarea în practica școlară a rezultatelor obținute de cercetarea științifică în acest domeniu.

O primă idee pe care o aducem în discuție în acest context este **organizarea pregătirii tehnico-practice agroindustriale a elevilor cu caracter de cercetare-experimentare.** Intensificarea activității cu caracter experimental în agricultură este impusă de necesitatea realizării unor noi soiuri de plante, ameliorării raselor de animale, extinderii permanente a chimizării etc. Condițiile materiale mereu mai bune din gospodăriile agricole de stat și din C.A.P.-uri, precum și cele din stațiunile experimentale oferă largi posibilități de antrenare a elevilor la o muncă științifică, bogată în consecințe instructiv-educative. Prin aceasta se oferă școlarilor posibilități variate de a stabili o **legătură strînsă între cunoștințele teoretice** însușite în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt (agricultură, chimie, fizică etc.) și activitatea productivă în cadrul unor activități complexe. Totodată, munca practică a elevilor organizată sub forma unei activități de cercetare-experimentare îi antrenează pe aceștia în găsirea unor soluții noi, le pune probleme de rezolvat, le cultivă spiritul de muncă independentă; contribuie eficient la formarea concepției științifice despre natură și societate, la educația lor morală și pe multiple planuri (perseverență, spirit de inițiativă, curiozitatea științifică).

O condiție fundamentală pentru ameliorarea continuă a activității practice a elevilor în agricultură **o constituie pregătirea de specialitate și psihopedagogică a profesorului.** În primul rînd este necesar ca profesorul de agricultură să cunoască bine nivelul de cunoștințe al elevilor atît la disciplinele de profil, cît și la cele înrudite cu obiectul său: (fizică, chimie, botanică, zoologie), precum și nivelul cunoștințelor tehnologice ale elevilor. **Necesitatea respectării corelației dintre diferitele cunoștințe constituie un principiu pedagogic esențial în pregătirea elevilor pentru muncă.** Aceste corelații se pot realiza cu ușurință pe teme de aplicații ale **matematicii** (exemple: calcule geometrice și de suprafețe, procente și proporții; calcule statistice, reprezentări grafice, calcule cu rigla etc.); ale **fizicii** (în analiza construcției și perfecționării mașinilor și instalațiilor agricole, în știința solului, măsurarea condițiilor atmosferice, a calității producției agricole ș.a.); ale **chimiei** (în aplicarea îngrășămintelor, pesticidelor, insectofungicidelor, transformarea substanțelor anorganice în substanțe organice ș.a.); ale **biologiei** (în procesele de creștere și dezvoltare, analize ecofiziolofice, de nutriție și digestie ș.a.); ale **economiei politice** etc.

Munca în domeniul agricol oferă elevilor mari posibilități pentru desfășurarea unei **activități independente,** pe răspundere proprie. În acest scop li se repartizează, în mod treptat, sarcini din ce în ce mai dificile, care să fie îndeplinite pe cont propriu. Activitățile independente, răspunderile personale dezvoltă simțul datoriei, au sentimentul de satisfacție prin reușita în muncă.

Acestea sînt cîteva din căile principale menite să contribuie la sporirea eficienței activității productive a elevilor în domeniul agriculturii. Ele pot fi îmbogățite prin contribuția personalului didactic și a elevilor.

RIGUROZITATEA ȘI ACCESIBILITATEA NOȚIUNILOR DE GEOMETRIE LA CLASA A VI-A

Prof. PETRUȚA GĂZDARU
Inspectoratul școlar, municipiul București
Prof. CONSTANTIN CĂRBUNARU
Școala generală nr. 122, București

Dezvoltarea economică și culturală, la care a ajuns țara noastră, a impus o pregătire științifică și tehnică a tinerei generații, care este de neconceput fără o gîndire mobilă, originală și creatoare formată de învățămîntul matematic.

În ultimii ani participăm la eforturile depuse de Ministerul Educației și Învățămîntului pentru îmbunătățirea programelor și manualelor școlare, care au drept scop, printre altele, fundamentarea pe baze științifice a cunoștințelor matematice.

Programa de geometrie în mod implicit a suferit reale modificări, fiind sistematizată și completată cu unele teme noi, realizîndu-se un pas înainte spre îmbunătățirea continuă a conținutului și a rigurozității introducerii noțiunilor. Trebuie însă, să găsim modalitățile prin care să devină cît mai accesibile noțiunile matematice, în concordanță cu vîrsta și cu compoziția colectivelor de elevi cu care lucrăm. Fiind în stadiul stabilirii modalităților de acționare la clasă în procesul de predare-învățare, în rîndurile ce urmează ne vom referi cu prioritate la procedeele de prezentare mai accesibilă a unor teme din programă.

I. **ÎN CLASELE PRECEDENTE**, elevii clasei a VI-a au mai luat cunoștință cu unele noțiuni de geometrie: triunghiul, patrulaterul, cu unele triunghiuri și patrulatere particulare (dreptunghiul, pătratul, trapezul) etc. Aceste cunoștințe nu se ignorează. Acum se pune problema completării lor și a formării unui concept științific închegat despre geometrie cu noțiunile și metodele sale de bază. Este momentul ca pentru studierea unei noțiuni (figuri) geometrice să avem în vedere cîteva etape specifice ale învățării acesteia:

a) cunoașterea noțiunii (desenul figurii — și acesta considerat în mai multe „poziții");

b) cunoașterea elementelor principale ale noțiunii (laturi, unghiuri), **cît și a altora secundare** (linii importante);

c) modul de notare a noțiunii (figurii) **și a elementelor sale;**

d) definiția (text oral și scris);

e) clasificare (pot interveni noi definiții);

f) proprietăți (unele evident reieșite din definiție, altele care necesită motivație, demonstrație).

Oprindu-ne la tema „Trapezul" vom încerca realizarea înțelegerii ei trecînd-o prin etapele stabilite (nu neapărat în aceeași ordine): **a)** recunoașterea noțiunii (figurii) în cadrul unor obiecte cunoscute (acoperișul unei case, secțiune printr-un șanț etc.) **b)** enumerarea elementelor trapezului, denumirile acestora sub toate aspectele (baza mare, baza mică, laturi paralele, laturi neparalele, unghiuri alăturate bazelor, înălțime, diagonale); **c)** după recunoașterea concretă a elementelor se fac **exerciții de citire**; laturile și unghiurile fiind notate cu litere diferite etc.; **d)** se formulează definiția corectă a trapezului; **e)** discutîndu-se despre unele proprietăți ale elementelor principale, se fixează cu elevii condițiile minime necesare cunoașterii măsurii tuturor unghiurilor, apoi cîte unghiuri drepte poate avea un trapez, cîte unghiuri congruente, cîte obtuze etc.; **f) proprietățile trapezului** (în general), cît și unele proprietăți ale trapezelor particulare se pot stabili cu ajutorul problemelor. Avînd în vedere fixarea unor cunoștințe despre unghiuri, de exemplu, putem rezolva probleme ca: ABCD este un trapez cu latura AB paralelă cu CD unde măsurile unghiurilor DAB și BCD sînt respectiv de 55° și 100°. Să se găsească măsurile celorlalte unghiuri ale trapezului.

Desigur problema poate fi continuată astfel: dreptele AD și BC se intersectează în M. Să se calculeze măsurile unghiurilor triunghiurilor AMB și DMC.

După rezolvarea unor probleme asemănătoare, discutarea lor și a implicațiilor acestora în generalizarea unor noțiuni mai putem trece la: clasificarea trapezului după unghiuri, după laturi și la compararea lui cu paralelogramul. Nu trebuie neglijat timpul rezervat studierii trapezului isoscel, unde se va insista asupra definiției și a proprietăților sale făcîndu-se analogie, cînd este cazul, cu triunghiul isoscel.

Importanță are aici demonstrarea teoremelor cu privire la congruența unghiurilor alăturate uneia din bazele trapezului isoscel și la congruența diagonalelor, cît și a reciprocelor acestora (sau numai enunțarea unora din ele cînd posibilitățile clasei sînt limitate).

În formularea teoremelor directe și a teoremelor reciproce vom insista asupra exprimărilor: „dacă și numai dacă" și „condiția necesară și suficientă ca..." Pentru consolidarea și pentru conștientizarea cunoștințelor despre trapez sînt necesare multe probleme. Prezentăm în continuare cîteva întrebări, exerciții și probleme „simple" ce pot fi folosite la orice clasă.

— Un unghi al unui trapez dreptunghic are măsura de 60°. Găsiți măsura celorlalte unghiuri ale trapezului.

— De ce este suficientă măsura unui singur unghi, pentru a exprima măsurile unghiurilor unui trapez dreptunghic? Dar al unui trapez isoscel?

— Măsura unui unghi al unui trapez isoscel este de 120°. Să se calculeze măsurile celorlalte unghiuri ale trapezului.

— Măsura unui unghi ascuțit al unui trapez isoscel este jumătate din măsura unui unghi obtuz al său. Calculați măsurile celorlalte unghiuri ale trapezului. Justificați răspunsul.

— Într-un trapez ABCD (AB ∥ CD) unghiurile BAD și BCD sînt suplementare. Comparați măsurile segmentelor AD și BC.

Este lesne de înțeles că pentru a realiza predarea-învățarea acestei teme, „Trapezul", sînt necesare minim trei ore.

II. O temă nouă în programă este intitulată: „Cazuri de congruență a triunghiurilor". Este necesar să insistăm pe înțelegerea definiției a două triunghiri congruente, pe modalități de a stabili elementele congruente corespunzătoare în cele două triunghiuri și apoi pe conștientizarea cazurilor de congruență. În acest scop propunem cîteva exerciții de fixare a definiției.

— Scrieți congruențele elementelor respective pentru ca propoziția $\triangle ABC \equiv \triangle MNP$ să fie adevărată. (Răspuns: $AB \equiv MN$ și $BC \equiv NP$ și $CA \equiv PN$ și $\sphericalangle A \equiv \sphericalangle M$ și $\sphericalangle B \equiv \sphericalangle N$ și $\sphericalangle C \equiv \sphericalangle P$).

— Aceeași cerință pentru ca propoziția $\triangle A'BT \equiv \triangle B'PC'$ să fie adevărată.

— Pentru afirmația adevărată: $\triangle A'B'C \equiv \triangle ABC'$ un elev a dat următorul răspuns: $A'B' \equiv AB$ și $B'C \equiv BC'$ și $CA' \equiv C'B$ și $\sphericalangle A' \equiv \sphericalangle A$ și $\sphericalangle B' \equiv \sphericalangle B$ și $\sphericalangle C \equiv C'$. Este corect răspunsul sau nu? Justificați.

— Sînt suficiente următoarele afirmații adevărate $AB' \equiv A'B$ și $B'C \equiv BC'$ pentru ca triunghiurile $AB'C$ și $A'BC'$ să fie congruente? De ce?

III Temele mult discutate în cercurile profesorilor de matematică, pentru dificultățile pe care le prezintă în înțelegerea lor conștientă de către elevii clasei a VI-a sînt: **Concurența și coliniaritatea.**

1. Concurența. Considerăm că obiectivul principal al temei este ca elevii să rețină conținutul noțiunii de „linii concurente în triunghi", în general, iar în mod special să învețe esența a patru teoreme de „concurență în triunghi": a bisectoarelor, mediatoarelor, înălțimilor și medianelor, precum și folosirea lor în cadrul problemelor.

Cunoștințele se fixează cu atît mai temeinic cu cît ele intervin mai frecvent în aplicațiile, deci în problemele, pe care le propunem elevilor spre rezolvare. Avînd ca obiectiv fixarea teoremelor de concurență a liniilor importante din triunghi, amintite mai sus, vom căuta, vom formula probleme care să facă apel la ele.

Prezentăm în continuare cîteva probleme ce conduc la consolidarea concurențelor respective și totodată la reamintirea altor cunoștințe de geometrie care intervin în textul lor:

— **Pentru folosirea concurenței bisectoarelor unui triunghi:** În triunghiul ABC măsura unghiului BAC este 70°, iar bisectoarea BD și CE se intersectează în I (D și E aparțin respectiv dreptelor AB și AC). Găsiți măsura unghiului IAE, justificînd răspunsul în scris. (Această problemă pregătește înțelegerea și rezolvarea problemei 21 pag. 129 din manual — ed. 1979).

— **Pentru folosirea concurenței mediatoarelor unui triunghi:** În triunghiul ABC fie D, E și F mijloacele laturilor BC, CA și respectiv AB. Perpendiculara în D pe BC se intersectează în O cu perpendiculara în E pe AC. a) Cercetați dacă paralela prin C la OF este înălțime în triunghiul ABC. b) Considerați unghiul ABC obtuz, apoi drept. Se păstrează concluzia de la punctul a?

— **Pentru folosirea concurenței înălțimilor unui triunghi:** Înălțimile AD și CE din triunghiul ascuțitunghic ABC se intersectează în H (D și E aparțin respectiv laturilor BC și AB). În cazul cînd măsura unghiului BAC este de 70° calculați măsura unghiului EBH. Analizați problema în cazul în care unghiul ABC este obtuz.

— **Pentru folosirea concurenței medianelor la două treimi din măsura medianei, față de vîrf, și o treime față de bază:** Se dă triunghiul ABC în care latura AB are 12 cm., D mijlocul laturii BC, iar latura AD de 15 cm.

Pe AD se consideră punctul G astfel ca AG să fie de 10 cm. (ordinea: A, G, D). Dreptele AB și CG se intersectează în E. Găsiți măsurile segmentelor AE și EB.

Această problemă este mai dificilă deoarece elevii nu reușesc să găsească cu ușurință că G este centrul de greutate al triunghiului (10 cm. reprezintă două treimi din măsura medianei, față de vîrf).

Intervenim, în acest caz, cu probleme simple prin care să fixăm aceste noțiuni. De exemplu o problemă orală: lungimea unei mediane a unui triunghi este de 15 cm.; la ce distanță de vîrful triunghiului se găsește centrul de greutate pe această mediană? Dar mijlocul ei? etc.

2. Coliniaritate. Tema trebuie să fie predată după ce elevii au suficiente cunoștințe de geometrie pentru că ea constituie și un mijloc de consolidare a acestora.

Unele din problemele de coliniaritate, care considerăm că duc la clarificarea temei prin faptul că folosesc noțiuni de bază ale programei le vom separa în două grupe: a) probleme în a căror rezolvare se stabilește că trei puncte A, B, C sînt coliniare cînd formează un **unghi ABC de 180°** și b) probleme în care coliniaritatea punctelor A, B, C se stabilește pe baza **axiomei paralelelor.** În aceste probleme avem nevoie și de alte cunoștințe de geometrie obținute pe parcurs. De fiecare dată trebuie să ne asigurăm aducerea în memoria elevilor a tuturor acestora sau să indicăm repetarea lor cu o oră de clasă înainte de aplicarea lor în probleme.

a) Probleme în care stabilim coliniaritatea pe baza unui unghi de 180°

— Se dau trei puncte necoliniare A, B, D care formează un unghi ABD de 120°. Se consideră punctul C în semiplanul determinat de BD (A, nu aparține acestui semiplan) astfel ca măsura unghiului DBC să fie de 60°. Justificați dacă punctele A, B, C sînt sau nu coliniare.

— Pe catetele BD și BE ale unui triunghi dreptunghic DBE, în exteriorul lui, se pun în evidență respectiv pătratele BDAF și BECG. Justificați dacă punctele A, B și C sînt coliniare.

— Alte două variante ale acestei probleme: Pe catetele BD și BE ale unui triunghi dreptunghic DBE, în exteriorul lui, se pun în evidență triunghiurile dreptunghice isoscele BDA și BEC cu unghiurile drepte în D și respectiv în E. Sînt punctele A, B, C coliniare? Sau: Pe catetele BD și BE ale unui truinghi dreptunghic DBE, în exteriorul lui, se pun în evidență triunghiurile dreptunghice isoscele BDA și BEC, cu unghiurile drepte în A și respectiv în C. Punctele A, B, C sînt coliniare?

— Două cercuri de centre A și C sînt secante în punctele D și E. Cercetați dacă punctele A, B, C sînt coliniare, B fiind mijlocul coardei comune.

— Două cercuri de centre O_1 și O_2 sînt secante în punctele D și B. Se pun în evidență respectiv diametrele DA și DC. Demonstrați dacă punctele A, B și C sînt coliniare.

— Două cercuri de centre A și C sînt tangente exterioare în punctul B. Să se demonstreze că punctele A, B, C sînt coliniare. Analizați și cazul cînd cercurile sînt cercuri tangente interioare.

b) Probleme în care stabilim coliniaritatea pe baza axiomei paralelelor.

— Se dă dreapta d. În unul din semiplanele ce există se pun în evidență trei puncte A, B, C astfel ca semidreptele BA și BC să fie paralele cu dreapta **d.** Să se demonstreze că punctele A, B și C sînt coliniare.

— În triunghiul ABC fie E, F și G mijloacele segmentului AB, al înălțimii AD și respectiv al segmentului AC. Justificați dacă punctele E, F și G sînt coliniare. Analizați situația cînd F este mijlocul medianei, apoi al bisectoarei.

— În trapezul ABCD (AB este paralelă cu CD) fie respectiv E, F și G mijloacele segmentelor AD, AC și BC. Sînt punctele E, F și G coliniare? De ce?

— În trapezul ABCD (AB este paralelă cu CD) se consideră pe bazele AB și CD punctele M și respectiv N. Dacă notăm cu E, F și G mijloacele segmentelor AD, MN și respectiv BC sînt punctele E, F și G coliniare?

— Se dă triunghiul ABC. Fie D și E mijloacele laturilor AB și respectiv AC. Se consideră punctele F și G cu următoarele proprietăți: B, E, F (în această ordine) sînt coliniare astfel ca $BE \equiv EF$ și C, D, G (în această ordine) coliniare astfel ca $CD \equiv DG$. Justificați dacă punctele G, A și F sînt coliniare.

Evident nu toate problemele de coliniaritate pot fi rezolvate prin aceste două metode. Sînt probleme ce se rezolvă pe baza proprietăților ce le posedă unele noțiuni.

De exemplu problema: În triunghiul ABC, fie D un punct ce aparține laturii BC, E un punct ce aparține laturii AB astfel ca DE să fie paralelă cu AC și F un punct ce aparține laturii AC, astfel ca DF să fie paralelă cu AB. Demonstrați că punctele E, F și mijlocul segmentului AD sînt coliniare.

Considerăm că **rigurozitatea** introducerii noțiunilor este realizată de modul în care cunoștințele sînt prezentate în manual și că fiecare profesor de matematică, prin pregătirea sa, o asigură, am insistat

în rîndurile de față mai mult pe unele modalități de **accesibilizare** a noțiunilor. Părerea noastră este că **noțiunile** teoretice „pierd" din **abstractizarea** lor, cînd îmbracă forma practică în cadrul problemelor. Deci calea de a accesibiliza noțiunile este, de regulă, **rezolvarea de probleme.** Profesorul de matematică trebuie să știe să-și **aleagă problemele** (să le formuleze) pentru ca acestea să-l ajute în descoperirea sau aplicarea noțiunilor pe care trebuie să le clarifice sau să le fixeze la elevi.

Alegerea problemelor ține deci de pregătirea pentru lecție a profesorului. Unii profesori deși cunosc cum trebuie să procedeze nu o fac, **motivînd criza de timp.**

Dar ieșirea din această „criză" ține nu numai de buna pregătire pentru **lecție,** ci și de **buna intenție** a acestora.

Cunoscînd entuziasmul și **dragostea** profesorilor de matematică față de obiectul pe care și l-au ales avem convingerea că prin cele prezentate mai sus nu am făcut decît să reamintim în ce constă unul din „secretele" pe care profesorii pot să le dea elevilor pentru ca și acestora să le placă și să înțeleagă matematica.

PARTICULARITĂȚI ALE ACTULUI INTERAPRECIATIV ȘI AUTOAPRECIATIV LA ELEVII CLASEI A V-A

Prof. ELENA RUDICA,
Lector dr. TIBERIU RUDICA

Ne-am oprit atenția asupra elevilor din clasa a V-a, deoarece interaprecierea și autoaprecierea elevilor acestei clase capătă — ca urmare a exigențelor specifice gimnaziului și a solicitării psihologice mult mai complexe în acest ciclu, comparativ cu învățămîntul primar — o serie de însușiri specifice, referitoare la: a) ponderea criteriilor esențiale în comparație cu cele neesențiale în motivarea actului interapreciativ și autoapreciativ; b) gradul de obiectivitate și de stabilitate al interaprecierilor și autoaprecierilor.

Aceste aspecte le-am urmărit în cadrul unei cercetări efectuate pe parcursul anului școlar 1978/1979 asupra a 123 de elevi din clasa a V-a de la Școala generală nr. 2 din Iași. Ne-am limitat la activitatea de învățare desfășurată de elevi (la obiectul limba română), deoarece trecerea la ciclul gimnazial este resimțită de elevi, în primul rînd, în cadrul activității de învățare, de adaptare a acestora la exigențele diferitelor stiluri didactice. Sub raport metodologic, am utilizat: metoda interevaluării școlare[1] (consultarea periodică a elevilor asupra progresului lor școlar), metoda aprecierii obiective a personalității, a profesorului Gh. Zapan[2], experimentul pedagogic, chestionarul și observația sistematică.

PENTRU A VERIFICA gradul de obiectivitate și de stabilitate al interaprecierilor realizate de elevii clasei a V-a, am aplicat metoda interevaluării școlare, la două clase a V-a (A, B — de către 30 de elevi și cu aceleași colective ca în îndrumătorul primar), după două săptămîni de la începerea anului școlar. Am cerut elevilor respectivi să-și clasifice colegii, după a-

[1] MUSTER D., HASGAN R., POPESCU P., *Metodologia examinării și notării elevilor*, București, E.D.P., 1969, p. 116—118.

[2] ZAPAN GH., *Metoda aprecierii obiective a personalității, cu aplicații*, în „Revista de pedagogie", nr 2, 1970.

TABELUL nr. 1

Tabel de obiectivitate a interaprecierilor la clasa a V-a A

Teză	Interaprecieri obiective	Interaprecieri subiective
tr. I	3 [10%]	27 [90%]
tr. al II-lea	6 [20%]	24 [80%]
tr. al III-lea	11 [37%]	19 [63%]

\+ — raportate la rezultatele reale obținute de elevi la teză

precierea lor, adică conform părerii pe care o au despre silința și realizările colegilor la limba română. Deși există propuneri ca în astfel de interevaluări elevii să-și noteze[3] colegii, noi am considerat că mai eficientă pentru posibilitățile lor de apreciere este metoda clasificării, fiecare elev trebuind să-i clasifice pe primii 6 și pe ultimi 6 elevi din clasă, lăsîndu-i neclasificați pe cei mijlocii, de la rangul de 7 la 24.

Pe parcursul anului școlar am repetat această metodă la clasele respective, la sfîrșitul fiecărui trimestru, pentru a vedea modificările intervenite în interaprecierile elevilor. Prima aplicare a evidențiat, la ambele clase, faptul că elevii sînt puternic influențați în actul interapreciativ de modul de apreciere al învățătorului *. Apoi ne-am ales o clasă experimentală (a V-a A), la care am folosit diferite exerciții de dezvoltare a capacității de apreciere obiectivă, după modelul celor indicate de prof. Gh. Zapan. De exemplu, cu ocazia tezelor la limba română, am solicitat fiecărui elev ca, imediat după terminarea tezei, să noteze, pe ultima pagină a caietului de teze, numele acelor elevi pe care îi apreciază pe baza observațiilor curente **, că au scris mai bine, precum și numele acelora pe care îi apreciază că au fost mai slabi la teză. Fiecare elev a indicat clasificările primilor și ultimilor 6 elevi. Valorificarea lucrărilor noi am realizat-o mai întîi prin clasificare și apoi prin note, pe baza rezultatelor reale. Din compararea clasificărilor date prin apreciere cu clasificarea reală (care s-a scris pe tablă) s-a putut examina gradul de obiectivitate, respectiv de subiectivitate al fiecăruia în apreciere. Procedîndu-se astfel cu ocazia tezelor din fiecare trimestru, am constatat că erorile în aprecieri ale elevilor au scăzut în mod treptat (vezi Tabelul nr. 1).

Acest exercițiu a fost completat cu cel al anchetei asupra diferitelor însușiri psihice implicate în actul de învățare la limba română. În acest scop noi am alcătuit o listă cu un set de însușiri referitoare la: aptitudini pentru recitarea sau povestirea unui text literar, aptitudini pentru compoziție, aptitudini pentru activitatea documentară, de informare, receptivitate la operele de artă, aptitudini pentru interpretarea operelor literare, darul vorbirii, gradul stăpînirii tehnicilor și procedeelor de lucru specifice activității de învățare la limba română. Deoarece aceste însușiri presupun un grad diferit de abstractizare, noi le-am eșalonat, folosind în trimestrul I, în cadrul anchetei cu elevii, acele însușiri pe care ei le pot sesiza mai ușor la colegii lor, iar începînd cu trimestrul al II-lea însușiri tot mai dificil de recunoscut. Pentru fiecare însușire, elevii au clasificat pe primii și pe ultimii 6 elevi din clasă. Ca și în cazul celuilalt exercițiu, elevii s-au și autopropus pentru rangul care au considerat că-l merită. Prin confruntările între rezultatul general obținut pe baza mediei clasificărilor date de întreaga clasă și clasificările date prin aprecieri individuale, elevii au reușit să-și corecteze erorile în aprecieri, să realizeze un progres în aprecierea obiectivă a colegilor și a lor înșiși (vezi Tabelul nr. 2).

La clasa a V-a B, clasă martor, am urmărit modificările intervenite în interaprecierile elevilor, în condițiile nefolosirii exercițiilor menționate, sub influența activității școlare specifice noului ciclu de învățămînt. Analiza comparativă a datelor obținute cu ocazia aplicării metodei interevaluării școlare la sfîrșitul fiecărui trimestru arată progresele înregistrate ale obiectivității, adică al concordanței aprecierilor individuale cu media clasificărilor clasei (vezi Tabelul nr. 3).

---

[3] Vezi FREINET, C., *L'auto-évaluation des résultats*, în „L'Éducateur", nr. 6, 1965.

* În prealabil, noi am solicitat învățătorilor claselor respective aprecierea asupra fiecărui elev.

** Încă de la prima aplicare a metodei interevaluării, elevii clasei a V-a A au fost atenționați să se observe sistematic între ei, deoarece li se va cere să facă deseori asemenea clasificări a colegilor și vor trebui să realizeze interaprecieri tot mai obiective.

TABELUL nr. 2

Tabel de obiectivitate a interaprecierilor la clasa a V-a A

Trimestrul	Interaprecieri obiective	Interaprecieri subiective
I	5 [17%]	25 [83%]
al II-lea	9 [30%]	21 [70%]
al III-lea	14 [47%]	16 [53%]

* Raportate la media clasificărilor colective în legătură cu diferite însuşiri psihice implicate de actul de învăţare la limba română.

TABELUL nr. 3

Dinamica interaprecierilor şcolare

clasa	Trimestrul	Interaprecieri obiective	Interaprecieri subiective
a V-a A	I	4 [13%]	26 [87%]
	al II-lea	8 [27%]	22 [73%]
	al III-lea	14 [47%]	16 [53%]
a V-a B	I	3 [10%]	27 [90%]
	al II-lea	6 [20%]	24 [80%]
	al III-lea	9 [30%]	21 [70%]

Este evident faptul că elevii ambelor clase au înregistrat un progres pe parcursul anului şcolar, în sensul creşterii gradului de obiectivitate al interaprecierilor. Acest progres considerăm că se datorează cunoaşterii de către elevi a rezultatelor obţinute de colegi pe parcursul anului şcolar, însuşirii modului de apreciere specific profesorului, evident în aprecierile numerice şi verbale pe care acesta le face. Clasa experimentală a înregistrat un procentaj mai mare de interaprecieri obiective, ceea ce reflectă şi influenţa exerciţiilor de dezvoltare a capacităţii de apreciere şi autoapreciere obiectivă folosite la această clasă.

DINAMICA INTERAPRECIERILOR REALIZATE de elevii clasei a V-a exprimă tocmai aceste modificări intervenite pe parcursul anului şcolar; gradul scăzut de obiectivitate este determinat, după părerea noastră, de unii factori obiectivi, de vîrstă, ca şi de particularităţi psihice individuale (ex. limitele capacităţii de abstractizare, specifice vîrstei, care fac ca elevii să fie mai puţin conştienţi de importanţa unor trăsături efective, moral-volitive şi estetice în activitatea de învăţare; limitele informaţiei individuale în privinţa obiectului respectiv, care determină ca un elev slab, de pildă, să nu poată aprecia corespunzător activitatea unui elev bun sau foarte bun) etc.

În vederea stabilirii **ponderii** criteriilor esenţiale şi a celor neesenţiale în motivarea actului interapreciativ, noi am solicitat elevilor din cele două clase a V-a să-şi motiveze interaprecierile realizate la începutul şi la sfîrşitul anului şcolar, respectiv primele şi ultimele 6 aprecieri. Analiza setului motivaţional al elevilor ne-a permis să constatăm că la începutul anului şcolar elevii menţionează doar unul sau cel mult două criterii esenţiale de motivare a aprecierii, predominante fiind criteriile neesenţiale. Astfel, elevii, mai ales cei foarte buni, şi-au putut da seama, de exemplu, de importanţa **înţelegerii** cunoştinţelor şi a folosirii lor în diferite situaţii concrete, lucru confirmat de motivări ca: „Ştie totdeauna să dea exemple cînd profesorul cere", „Completează la fiecare oră răspunsurile elevilor ascultaţi" etc. Totuşi, multe din interaprecierile realizate de elevi la începutul anului şcolar exprimă motivaţii de ordin afectiv, mai mult sau mai puţin justificate (ex. „Îmi place cum recită", „Îşi ajută colegii", „Este întotdeauna foarte ordonată şi apropiată de

colegi" etc.). La sfîrşitul anului şcolar, majoritatea elevilor, dar îndeosebi cei asupra cărora s-a intervenit prin exerciţii de apreciere a colegilor în funcţie de o serie de însuşiri psihice implicate în actul de învăţare, au reuşit să folosească mai multe motivaţii, cu caracter predominant intelectual şi obiectiv, care se întemeiază pe un mod adecvat de interpretare a activităţii şcolare a colegilor (ex. „Găseşte repede şi formulează corect ideile principale dintr-un text". „Redă cu cuvinte proprii ceea ce este mai important într-o operă literară", „Trăieşte ceea ce citeşte", „Dă de fiecare dată la oră răspunsuri complete şi corecte", „Face cele mai frumoase compuneri" etc.).

Caracterul de instabilitate şi de subiectivitate al interaprecierii elevilor este în mare măsură determinat de capacitatea de **autoapreciere** a elevului de clasa a V-a. Căutînd să surprindem **modul** în care autoaprecierea elevilor din clasa a V-a influenţează actul lor interapreciativ, am considerat că mai întîi trebuie analizat **specificul** autoaprecierii acestor elevi. Actul interapreciativ implică şi actul autoaprecierii, ceea ce ne-a permis ca odată cu interaprecierile elevilor noi să cunoaştem şi autoaprecierile lor.

La începutul anului şcolar am constatat că autoaprecierile elevilor reflectă imaginea pe care elevul şi-a format-o despre sine în învăţămîntul primar, sub influenţa aprecierii formulate de învăţător şi a rezultatelor obţinute. Datorită, însă, unei scăderi a valorii notelor în comparaţie cu învăţămîntul primar, ca urmare a nivelului crescut al exigenţelor şcolare şi modului specific de apreciere a elevilor în învăţămîntul gimnazial, autoaprecierea elevilor de clasa a V-a suferă modificări importante. Aceste modificări exprimă **inconsecvenţa** autoaprecierilor. Aşa cum a rezultat din cercetarea noastră, inconsecvenţa autoaprecierilor s-a manifestat mai ales în oscilaţiile frecvente ale autoaprecierii, de la una exagerată spre una diminuată sau invers. Prima situaţie este caracteristică elevilor care au obţinut note în general mai mari în clasele I—IV decît în clasa a V-a (53% în cercetarea noastră), iar a doua situaţie apare în cazul elevilor care în clasa a V-a au fost apreciaţi cu calificative mai bune decît în ciclul primar (12%). Aceste două aspecte au apărut cu o frecvenţă mai mare pe parcursul trimestrului I, pentru ca în celelalte trimestre, odată cu interiorizarea treptată a aprecierii profesorului, elevii să dovedească un grad sporit de stabilitate în elaborarea imaginii de sine.

Unul din aspectele cele mai interesante care ne-au apărut pe parcursul cercetării este cel al **conflictului** manifestat între necesitatea de a menţine autoaprecierea la un nivel înalt şi neîncrederea în forţele proprii. Acest conflict este caracteristic acelor elevi de clasa a V-a care, obişnuiţi cu aprecieri bune şi foarte bune în învăţămîntul primar, caută să-şi dezvolte autoaprecierea în acelaşi sens şi în clasa a V-a, chiar şi în condiţiile apariţiei frecvente a rezultatelor modeste la învăţătură.

PENTRU A PUNE ÎN EVIDENŢĂ NOTA DE SUBIECTIVITATE a autoaprecierii elevilor, mai precis caracterul adecvat sau neadecvat al autoaprecierii, evident în atitudinea elevilor faţă de succesul sau insuccesul şcolar, noi am folosit următorul experiment : am alcătuit un set de 9 fişe cu exerciţii de gramatică în legătură cu verbul, care au fost date elevilor (din clasele a V-a A şi B) să le efectueze, în trimestrul al II-lea. Deşi toate exerciţiile se refereau la verb, ele prezentau grade diferite de dificultate, fiind exerciţii de recunoaştere, disociere, caracterizare, motivare, exemplificare, compunere. Elevilor li s-a spus că exerciţiile sînt aşezate în ordinea crescîndă a dificultăţilor (nr. 1—3=uşoare, 4—6=mijlocii, 7—9=grele). Li s-a cerut să aleagă pentru rezolvare un anumit exerciţiu, în funcţie de dorinţele lor. S-a acordat pentru efectuarea primului exerciţiu un anumit timp şi, apoi, indiferent de faptul dacă elevii terminau sau nu exerciţiul, li se cerea să aleagă un alt exerciţiu şi să treacă la efectuarea lui. Astfel, elevii au avut posibilitatea să facă mai multe alegeri (4—5). Am constatat că fiecare nouă alegere diferea, la diverşi elevi, în funcţie de faptul dacă exerciţiul precedent fusese îndeplinit. Curba alegerii şi a efectuării exerciţiilor a permis stabilirea consecvenţei şi caracterului autoaprecierii în cadrul acestei forme de activitate, pre-

TABELUL nr. 4

Gradul de obiectivitate al autoaprecierilor

Clasa	Autoaprecieri adecvate	Autoaprecieri neadecvate		Abandonat experim.
		supraaprecieri	subaprecieri	
a V-a A	9 [32%]	8 [29%]	11 [39%]	2 elevi
a V-a B	7 [26%]	8 [30%]	12 [44%]	3 elevi

TABELUL nr. 5

Tabel de obiectivitate a autoaprecierilor la sfîrşitul anului şcolar

Clasa	Autoapr. obiective	Autoaprecieri subiective	
		supraaprecieri	subaprecieri
a V-a A	14 [47%]	6 [20%]	10 [33%]
a V-a B	12 [40%]	5 [17%]	13 [43%]

cum şi gradul încrederii elevilor în posibilităţile proprii (vezi Tabelul nr. 4).

În funcţie de autoapreciere, elevii au manifestat încredere în forţele proprii (elevii cu autoapreciere adecvată consecventă), încredere prea mare în sine (autoapreciere neadecvată exagerată) şi neîncredere în posibilităţile proprii (autoapreciere neadecvată diminuată). Elevii cu autoapreciere adecvată a posibilităţilor proprii, după efectuarea unui exerciţiu au ales altul mai greu, iar în caz de nereuşită, unul mai uşor. La elevii care şi-au supraapreciat posibilităţile s-au manifestat reacţii diferite faţă de reuşita în efectuarea unor exerciţii. Unii au ignorat insuccesul şi au continuat să aleagă exerciţii grele ; ei au preferat să renunţe la o nouă alegere, decît să coboare sub nivelul grupei de dificultate care au considerat că este pe măsura posibilităţilor lor. Alţii au început cu exerciţii grele, iar după insucces au coborît la exerciţii mai puţin grele, fără a depăşi grupa exerciţiilor de dificultate medie. Elevii cu subapreciere a posibilităţilor proprii au preferat exerciţii uşoare, atît pentru prima alegere, cît şi pentru următoarele.

Solicitîndu-le elevilor, la sfîrşitul anului şcolar, să se autopropună pentru una din următoarele categorii de elevi : foarte bun, bun, mediocru, slab (la limba română), am observat un progres în autoaprecierea activităţii lor în învăţare. Acest progres l-am întîlnit la majoritatea elevilor de clasa a V-a, dar îndeosebi la cei aparţinînd clasei experimentale, aspect demonstrat de corelaţia pozitivă dintre autopropuneri şi rezultatele concrete obţinute în activitatea de învăţare (vezi Tabelul nr. 5).

Ca şi interaprecierea, autoaprecierea elevului de clasa a V-a este deficitară şi sub aspectul **motivaţiei.** Această particularitate a autoaprecierii a reieşit din motivaţiile prezentate de elevi la începutul anului şcolar şi cu ocazia celorlalte autoaprecieri realizate. Modificările intervenite în motivaţia actului autoapreciativ sînt identice celor întîlnite în cazul motivaţiei interaprecierii. Mai mult ca în interaprecieri, în autoaprecieri se manifestă fenomenul de halo, în sensul că elevii care se consideră, de exemplu, buni sau mediocri la alte obiecte, manifestă tendinţa de a se considera la fel şi la limba română.

Se ştie că obiectivitatea autoaprecierii depinde de gradul cunoaşterii individuale. O autoapreciere obiectivă nu poate fi formată decît atunci cînd se bazează pe o cunoaştere de sine adecvată, ceea ce presupune conştientizarea de către elev a unei serii de însuşiri intelectuale, afective, moral-volitive şi estetice implicate în activitatea de învăţămînt. Pentru a ne da seama de modul în care elevii conştientizează aceste însuşiri, noi am folosit un chestionar privind conştiinţa de sine, la care au răspuns elevii claselor a V-a B, C, D. Nu am folosit chestionarul respectiv la clasa a V-a A, deoarece la această clasă (clasă experimentală) am insistat în direcţia dezvoltării capacităţii de introspectare, autoobservare şi autoanaliză a propriilor însuşiri şi trăiri, folosind o serie de exerciţii, dintre care menţionăm : a) exerciţii de autonotare la citire, gramatică, compunere şi lecturi suplimentare, cu motivarea autoaprecierii ; b) exerciţii cu caracter creator, de tipul compunerilor (ex. „Oare mă cunosc suficient ?", „Ce pot spune altora despre mine ?" etc.) ; c) exerciţii de opinie, în care, pornind de la discutarea trăsăturilor unui personaj literar (de ex. Vasilică Prudeanu din povestirea „Faptă de comunist" de Şerban Nedelcu), am cerut elevilor să anticipeze felul în care ar reacţiona personajul respectiv în diferite situaţii şi, prin comparaţie, modul în care ar reacţiona ei în aceleaşi situaţii.

Răspunsurile la chestionarul privind conştiinţa de sine au relevat faptul că elevii clasei a V-a înţeleg mai bine natura şi importanţa însuşirilor intelectuale legate de activitatea de învăţare şi mai puţin celelalte însuşiri, care presupun un grad mai mare de abstractizare, fapt explicabil prin aceea că gîndirea lor este încă, în mare măsură, legată de concret, deşi ei au făcut unele progrese în planul abstractizării, al verbalizării, comparativ cu ciclul de învăţămînt anterior. Elevii de clasa a V-a conştientizează doar în parte rolul activităţii de gîndire şi de memorare logică. Însuşirile învăţării şi memorării logice, elevii le-au sesizat în „felul cum înţeleg explicaţiile profesorului", „uşurinţa cu care învaţă lecţiile", „aprecierea altora" etc. Conştientizarea s-a

dovedit a fi relativ ușoară în ceea ce privește rolul atenției. De asemenea, prin raportare la activitatea de învățare, ei au conștientizat mai greu atitudinea față de muncă, perseverența, tenacitatea.

Autocunoașterea insuficientă a elevilor de clasa a V-a a reieșit și din modul în care ei au realizat comparații cu alți elevi din clasă. Aceste comparații au fost realizate pe baza unui număr redus de criterii. Majoritatea răspunsurilor la această sarcină a chestionarului au fost răspunsuri de tipul: „Este bun pentru că învață mai bine". S-au înregistrat puține nuanțe de ordin explicativ (ex. „Mă depășește pentru că eu uit repede ceea ce învăț", „Îl depășește pentru că eu învăț mai mult"). În privința propriilor calități sau defecte, am constatat că elevii conștientizează mai ales defectele. Există și elevi care au dovedit că nu le cunosc, sau care, datorită spiritului critic scăzut, nu au vrut să le recunoască, pentru a nu fi aflate și de alții. O înțelegere greșită a modestiei i-a determinat pe unii elevi, care își cunosc calitățile, să nu le declare. Faptul că priza de conștiință operează mai ales asupra defectelor arată că, uneori, se insistă prea mult asupra defectelor elevilor și prea puțin asupra calităților, ceea ce are ca efect o imagine de sine a elevului lacunară și cu un potențial activ redus. Influența negativă a unei astfel de aprecieri constă în faptul că ea privează pe elev de un mijloc important de a acționa împotriva propriilor defecte: sprijinul pe capacitățile reale pe care le posedă. Elevii au dovedit o anumită simplitate în înțelegerea fenomenului de corectare a defectelor proprii, evidentă în mijloacele corective pe care le-au indicat (ex. „Pe mine trebuie să mă ajute elevul X", „Eu trebuie să tocesc mai mult" etc.).

* * *

AVÎND ÎN VEDERE TOATE ACESTE LIMITE ale actului interapreciativ și autoapreciativ ale elevilor de clasa a V-a, profesorul va trebui să-l ajute pe elev să găsească mijloacele raționale de dezvoltare a capacității de apreciere și autoapreciere obiectivă, cu atît mai mult, cu cît la această vîrstă se manifestă tendința de autoeducare și interesul pentru realizările colective. În acest sens, credem că este necesar ca profesorul să-i facă elevului mai explicite cerințele specifice obiectului de învățămînt în ciclul gimnazial, să-i arate în ce măsură el răspunde exigențelor disciplinei respective și să-i explice criteriile de apreciere pe care le folosește la clasă, în mod curent.

Deoarece preadolescentul dovedește o cunoaștere insuficientă a propriei personalități în ansamblul ei, aprecierea profesorului va trebui să cuprindă toate însușirile de personalitate implicate în actul de învățare. Accentul va fi pus pe explicarea și consolidarea însușirilor afective, moral-volitive și estetice, care presupun un grad mai mare de abstractizare și, implicit, de înțelegere a importanței lor de către elev.

Pentru a ușura procesul de adaptare a elevului la exigențele specifice ciclului gimnazial, este necesar să se organizeze schimburi de experiență între profesorii care predau la clasa a V-a și învățătorii clasei a IV-a. Exercițiile folosite de noi sugerează contribuția pe care obiectul limba română o poate aduce la dezvoltarea capacității de apreciere și autoapreciere obiectivă a elevilor de clasa a V-a. Aceste exerciții, încorporate în activitatea pe care elevii o desfășoară la orele de limba română, contribuie și la realizarea obiectivelor formative ale obiectului. Prin însuși specificul său, obiectul limba română angajează întreaga personalitate a elevului, educîndu-l și în sensul deprinderilor de a aprecia corect pe alții și pe el însuși, de a-și apăra logic, clar și metodic, opiniile personale și de a fi conștient atît de meritul, cît și de responsabilitatea acțiunii de apreciere și autoapreciere obiectivă.

Petru Șpan și succesiunea herbartiană

Prin lucrarea *Petru Șpan, activitatea și gîndirea sa pedagogică Teodor Gal realizează o temeinică și aprofundată valorificare a gîndirii și activității pedagogice a unuia dintre cei mai de seamă reprezentanți ai herbartianismului în țara noastră.**

Concepția pedagogică herbartiană (V. Allgemeine Pädagogik, 1806; Umriss pädagogischer Vorlesunge, 1835 ș.a.) axată pe psihologie și etică, a vehiculat tezele de mare rezonanță ale educației prin instrucție, dezvoltării intereselor multilaterale ale elevilor, ponderii conținutului obiectelor de învățămînt în desfășurarea procesului instructiv-educativ, fiind o concepție preponderent intelectualistă ce corespundea intereselor claselor dominante ale epocii. *J. Fr. Herbart* (1776—1841) a creat o puternică școală pedagogică prin principalii săi discipoli *T. Ziller* (1817—1882), *K. Stoy* (1815—1885), *W. Rein* (1847—1929), ducînd în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și primele decenii ale secolului al XX-lea la un curent herbartian de mare amploare și intensitate, cuprinzînd deopotrivă Europa Centrală și de Est precum și America și avînd reprezentanți de seamă ca *P. Barth, O. Willmann, H. Marion, F. Buisson, G. Compayré, M. Mauxion, L. Credaro, J. Adams* ș.a.

La noi, avînd ca arie de extensiune întregul teritoriu al țării, îndeosebi Transilvania, și acoperind spațiul temporal

ION ORGHIDAN

(Continuare în pag. 56)

* Teodor Gal, *Petru Șpan — activitatea și gîndirea sa pedagogică*, E.D.P., București, 1979.

ROLUL EDUCAȚIEI CA ACT TERAPEUTIC ÎN ECHILIBRAREA AFECTIV—VOLITIVĂ A COPIILOR DIN CASELE DE COPII

ELENA MACAVEI
Institutul de învățămînt superior Sibiu

1. Caracteristici ale afectivității copiilor din casele de copii

Instituționalizarea educației copiilor orfani, abandonați și proveniți din familii dezorganizate, toți frustrați într-un fel sau altul de lipsa căminului părintesc, certifică existența unui cadru educațional de excepție, urmărindu-se terapia traumatismelor psihice ale copiilor în vederea echilibrării personalității lor, a dezvoltării armonioase și a integrării lor sociale.

În acest scop am făcut un studiu de analiză a dominantelor afective asupra unui eșantion de 120 de copii din clasele V—VIII. Investigația a constat dintr-un test de completare a frazelor care vizau actualizarea impresiilor legate de venirea în casa de copii, adaptarea la regimul ei, precum și ponderea factorilor compensatori în echilibrarea personalității; s-a constatat că 45% dintre subiecți sînt obsedant preocupați de părinți și în mod deosebit de mamă.

Raportarea afectivă a copilului la personalul casei de copii și la colegi are un însemnat efect compensatoriu în echilibrarea personalității lor; de asemenea, preocupările din timpul liber, proiectarea dorințelor și aspirațiilor legate de profesiune și de viața proprie de familie deviază tensiunile psihice demobilizatoare.

Prin aplicarea unui test de frustrație adaptat după originalul Rosensweig, s-a constatat un grad scăzut al toleranței la frustrare. Din studierea a 960 de răspunsuri la cele 16 situații frustrante imaginate în text rezultă că 71% reflectă refuzul de a accepta un obstacol în calea satisfacerii trebuințelor și se exprimă prin repros, protest, amenințare, răzbunare. Ostilitatea îndreptată spre propria persoană, caracteristică firilor timide, conciliante, manifestată prin regret, rugăminte, autorepros este evidentă în 23,9% dintre răspunsuri. Dezvinovățirea, indiferența, ca tipuri de răspunsuri au ponderea cea mai mică, 4,1%. Aceasta dovedește fragilitatea structurală a personalității copiilor cauzată de tensiunile conflictuale generate de perturbarea relațiilor părinți—copii.

Comunicarea afectivă firească dintre copii și părinți este întreruptă și perturbată prin abandon, separare etc., ceea ce determină instalarea și structurarea frustrării afective în componenta afectiv motivațională a personalității care influențează de fapt întreaga conduită.

Dînd posibilitatea proiectării personalității copiilor prin prezentarea unui desen-test care reprezenta conturul vag al unui copil, subiecții și-au exprimat în compuneri propriile gînduri, neliniști, frămîntări.

Sintetizînd ideile exprimate în compuneri, 19,4% se referă la dorința de a-și revedea părinții și de a-i ajuta (trebuința de sprijin material și moral se convertește în dorința de a-i ajuta ei pe părinți); 16,8% exprimă dorul de casă, 6,1% descriu impresii din viața de familie. Din compuneri reiese sentimentul de tristețe din cauza morții părinților, compasiunea față de părinții bolnavi, tristețea că nu-și cunosc părinții, dezamăgirea că au fost părăsiți, teama din cauza eventualei boli sau morți a părinților, ceea ce dovedește că cea mai mare parte a dominantelor afective demobilizatorii ale copilului este legată de amintirile vieții de familie, de dorința revenirii în familie. Nu lipsesc dorințele imediate de a se juca, de a lua note bune, precum și gîndurile de viitor legate de profesiune, de intenția de a-și exprima recunoștința față de cei ce i-au ajutat. Energia afectivă decompensată a copilului de manifestările nevrozei de abandon atestă faptul că trebuințele de securitate afectivă, de a pretinde și de a oferi afecțiune, sînt mai mari decît posibilitățile compensatorii oferite de mediul caselor de copii.

„Copilul care se crede exclus sau respins cunoaște un teribil sentiment de insecuritate care riscă să-l antreneze în

conduite aberante, expresie a angoasei sale profunde" [1].

Personalitatea decompensată a copiilor frustrați afectiv este fragilă și permite uneori instalarea unor comportamente deviante, din cauza complexelor de inferioritate generate de insecuritatea afectivă.

Prin convietuire experientele de viață ale copiilor se interferează, relațiile de dependență afectivă se adîncesc; prin contagiune trăirile intense determinate de evenimente triste se extind după principiul dominantei și al inducției, ceea ce împiedică sau întîrzie procesul de maturizare și organizare afectivă a personalității copiilor; ambivalența trăirilor, confuzia sentimentelor explică influența sugestibilă a evenimentelor limită — îmbolnăvirea și moartea părinților, care revin ca un latimotiv în compunerile realizate în urma prezentării desenului-test. Frecvența mare a acestor motive se explică prin dezinvoltura cu care descriu suferințele lor și ale colegilor; acestea se explică prin sugestibilitatea subiecților și prin imaturitatea afectivă. Se conturează astfel o „afectivitate de grup" sau „grupală", sentiment dominant cu nuanțe individuale dar care influențează grupul [3].

În compuneri sînt prezentate numeroase situații închipuite, de un dramatism accentuat și experiențe trăite de colegi.

„Absența afecțiunii materne, spune Philippe Malrieu, poate provoca absența securității și căutarea angoasată a protecției" [5].

Trebuința de securitate afectivă este esențială pentru constituirea echilibrată a personalității copilului și pentru integrarea lui în grupul social. De aceea, separarea de mamă, în special, are cele mai grave consecințe asupra echilibrului afectiv al copilului. Privarea prelungită, de afecțiunea adultului, a părinților, în mod deosebit, se soldează uneori cu o „elaborare lacunară a organizării comportamentale care se va manifesta prin reacții incomplete sau inadecvate, prin sărăcia repertoriului comportamental" [6].

Majoritatea copiilor preocupați și copleșiți de gînduri triste, rămași în stare de frustrație afectivă, dominați de experiențele de viață ale lor și ale colegilor lor, din cauza disconfortului sufletesc, au un randament școlar sub nivelul capacităților lor.

Dinamica vieții afective este prin excelență un joc de forțe care se ciocnesc. Sentimentele „stări" sînt confuze, ambivalente, sentimentele „tendințe" se conturează. Decalajul dintre trebuințele afective ale copiilor fără părinți, abandonați sau cu părinți despărțiți și modalitățile de satisfacere a acestor trebuințe, determină instalarea și stabilizarea unor nemulțumiri, a unor insatisfacții conștiente și inconștiente care imprimă conduitei manifestări de ostilitate, revendicare, reprimare — acestea sînt reacțiile de apărare ale copiilor care defavorizează sau amînă maturizarea și organizarea personalității.

2. Rolul educației ca act terapeutic în echilibrarea afectiv-volitivă a copiilor din casele de copii

Devenirea personalității umane, în tendința sa de a atinge indici de armonie, echilibru și unitate, nu este un proces liniar, ci un proces dialectic cu acumulări cantitative și salturi calitative, un proces complex, contradictoriu și dinamic, cu armonii și dizarmonii, cu continuități și discontinuități care determină structurarea afectivă intelectuală și volitivă a personalității, esența condiției umane.

Prin educație se direcționează procesul de maturizare și organizare intelectuală, afectivă și volitivă care va permite structurarea și restructurarea personalității după indici de armonie și echilibru.

Educația capătă valențe terapeutice pentru că urmărește echilibrarea afectiv volitivă a personalității copiilor traumatizați psihic, mărirea gradului de toleranță la frustrare prin antrenarea voinței și înțelegerii în justificarea trebuințelor și a formelor lor de manifestare, facilitarea capacităților de afirmare în colectiv și în afara casei de copii, sporirea gradului de sociabilitate, rezolvarea stărilor conflictuale care împiedică sau întîrzie echilibrarea psihică a copiilor pentru că:

„Dacă conflictele nu sînt rezolvate într-un mod direct, se folosesc reacționări indirecte, reacții compensatorii sau ego defensive" [4]. Astfel se explică revendicările afective refulate manifestate prin gelozie, posesivitate, izbucniri ireverențioase față de personalul casei de copii și față de colegi, incapacitatea de a avea un randament corespunzător capacităților lor.

Creșterea randamentului școlar, care este de fapt dezideratul procesului educativ în școlile de masă, în casele de copii are un efect compensatoriu, dînd posibilitatea trăirii satisfacției reușitei. Succesul activității educative constructive se conjugă cu acțiuni reeducative, de corijare a conduitelor greșit formate. Prin educație copilul trebuie eliberat de tensiunile afective astenice determinate de adiționările situațiilor frustrante, să se scurtcircuiteze momentele de impas, să se antreneze copiii în activități care să constituie surse de satisfacție materială și spirituală, să faciliteze capacitatea de ierarhizare a trebuințelor, acordul lor cu posibilitățile de realizare, obișnuirea cu factorii stressanți, dacă nu este posibilă înlăturarea lor, conștientizarea și raționalizarea aspirațiilor, mobilizarea perseverență în atingerea scopurilor.

Activitatea de reeducare este în esență psihoterapie, ea presupune, după Jean Chazal, trei direcții:

„Decondiționarea — Recondiționarea — Personalizarea" [2]. Decondiționarea presupune destrămarea anumitor stereotipii comportamentale defectuoase. Recondiționarea are în vedere reorganizarea comportamentală. Personalizarea vizează încadrarea asimilărilor comportamentale pozitive în structura personalității.

Educația are efect terapeutic dacă prin calitățile empatice corectează, reface, recuperează, reconstruiește, reechilibrează personalitatea copilului. Educația ca act terapeutic are ca finalitate structurarea compensatorie a personalității copiilor „în dificultate". Prin educația cu efect terapeutic se analizează sentimentul de deprivare afectivă, se înlătură ambivalența sentimentelor, se adîncesc și se condiționează sentimentele pozitive.

Educația, ca agent al socializării și al adaptării, trebuie să direcționeze dorința de afirmare, de autodepășire. Prin educație se urmărește atît individualizarea cît și socializarea prin integrarea în contextul social, prin angajarea în activitatea socială.

Sen Alexandru subliniază diferențierea actului educațional școlar de actul educațional terapeutic, „act de excepție care se realizează în instituțiile medico-sanitare și este dirijat de către medic în scopul echilibrării pacientului" [7]. Sensul educației terapeutice trebuie extins și în afara cazurilor de „hospitalism", de anormalitate maladivă la situațiile multiple care dezechilibrează personalitatea copilului, cum este, de exemplu, întreruperea și perturbarea relațiilor părinți—copii, ale căror consecințe se repercutează asupra conduitei copiilor din casele de copii.

Educația ca acțiune terapeutică este deosebit de complexă, este un act de profundă analiză, un act conștient de maximă responsabilitate. Relația educațională este un esențial factor de echilibrare a personalității pentru că oferă șanse egale de dezvoltare armonioasă a personalității, de redresare comportamentală, permite catalizarea vindecării nevrozei de abandon, abaterea stărilor obsedante, direcționează individul să se autocunoască, să se automobilizeze în eliberarea de stările tensionale demobilizatoare. De aceea, educația în casele de copii are un caracter de excepție, iar parametrul succesului educativ trebuie să fie echilibrarea personalității în vederea integrării sociale corespunzătoare cerințelor vieții, aspirațiilor și a capacităților individului.

Educația are valențe terapeutice pentru că se exercită asupra copiilor „în dificultate" în instituții de ocrotire socială, copii care trăiesc experiențe nefirești, traumatizante din cauza separării de părinți și urmărește **modificarea comportamentului inadecvat al copilului** prin :

— desensibilizarea de ecoul experiențelor triste de viață,

— compensarea deficitului material, educativ și cultural al familiilor din care provin copiii,

— diminuarea sentimentului de insecuritate afectivă,

— neutralizarea manifestărilor de comportament anxios, turbulent,

— contrabalansarea carențelor afective,

— prevenirea crizelor de afect,

— corijarea instabilității afective, a inafectivității,

— adîncirea și condiționarea sentimentelor,

— ameliorarea sentimentului de deprivare afectivă,

— reducerea sistematică a stării de dependență,

— catalizarea posibilităților de afirmare prin randament școlar și prin activități extrașcolare,

— substituirea amintirilor traumatizante cu preocupări constructive,

— abaterea preocupărilor care dezorganizează echilibrul personalității copilului,

— anularea comportamentelor neproductive în vederea echilibrării, a personalizării copiilor.

Educația, în general, este un act de creație, de valorizare a personalității umane. Problema creației educaționale se pune în mod deosebit în cazul copiilor afectați de absența căminului părintesc și de ambianța favorabilă dezvoltării lor pentru a li se asigura șanse egale de afirmare și integrare socială, de împlinire a aspirațiilor lor.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRÉ BERGE, *Comprendre et éduquer un enfant difficile*, Hachette, 1973, p. 7.
2. JEAN, CHAZAL, *L'enfance delinquante*, P.U.F. Paris 1967 p. 81.
3. ROBERT LAFON, *Vocabulaire du psychopedagogie et de psichiatrie de l'enfant*, Paris, P.U.F. 1973, p. 35—36.
4. MICHEL, LEMAY, *Les groupes des jeunes inadaptés*, P.U.F., Paris, p. 309.
5. PHILIPPE, MALRIEU, *La vie affective de l'enfant*, Paris, 1963, p. 79.
6. ALPHANDÉRY H. GRATIOT, RENÉ ZAZZO, *Traité de psychologie de l'enfant*, P.U.F., Paris, 1970, p. 147.
7. SEN ALEXANDRU, *Educație și terapie*, București, E.D.P., 1979, p. 30—31.

MIJLOACE ȘI FORME DE REALIZARE A CONCEPȚIEI ȘTIINȚIFICE DESPRE LUME PRIN ACTIVITĂȚI PIONIEREȘTI

Prof. TOMA MAREȘ

Alături de căile folosite de ani de zile în activitatea pionierească (adunări de detașament, cercuri pionierești științifice și tehnico-aplicative, întîlniri cu oameni de știință, vizite și excursii ș.a.), în ultima perioadă activează cu succes în multe localități din țară cercurile și cluburile „Prietenii adevărului științific". Ele prezintă o noutate și răspund cerințelor moderne de educație, prin activitatea lor cu un pronunțat caracter interdisciplinar, urmînd să ofere explicații unor fenomene mai greu de înțeles și care ar putea da naștere unor interpretări eronate. De asemenea, acestea își propun să dea o motivație științifică unor manifestări anexate altă dată domeniului misticismului și situate la granița dintre cunoscut și cognoscibil. Desfășurîndu-se sub forme variate și atractive (matineuri, mozaicuri și procese științifice, simpozioane etc.), beneficiind pentru demonstrații de o gamă bogată de mijloace audio-vizuale (diafilme, diapozitive, filme documentare), experiențe și demonstrații publice, de intervențiile și clarificările competente ale unor invitați, cluburile nu-și prezintă activitatea numai în fața pionierilor din clasele V—VIII, ci și în fața părinților și a oaspeților din comună sau cartier. În acest fel sfera de influență se întinde și asupra adulților interesați de educația copiilor, contribuind la asigurarea unității de cerințe și acțiuni a școlii cu familia și societatea.

LĂSÎND CÎMP LIBER INVENTIVITĂȚII, aceste cluburi au realizat o spectaculoasă diversificare a formelor de desfășurare a activităților și chiar o adecvare la specificul local. De pildă, pentru formarea concepției materialiste despre Univers și combaterea concepției teologice despre lume am abordat tema „Zbor imaginar în Cosmos". După o discuție purtată despre Univers, constelații, sisteme planetare, despre locul ocupat de planeta „Terra" — planeta oamenilor, pionierii discută despre mistificările religiei din cele mai vechi timpuri privind fenomenele Universului, obligația omului de a se supune necondiționat lor, după care trec în revistă eforturile oamenilor de știință din antichitate și pînă astăzi, pentru a dovedi netemeinicia esenței credințelor religioase.

În continuare se desfășoară un original joc — „Zborul în Cosmos", inspirat din lucrările lui Wels, Țiolkovschi și din reușitele încercări din ultimele decenii ale pătrunderii omului în Cosmos. Racheta imaginară construită cu ajutorul cunoștințelor tehnice și fanteziei își ia zborul spre satelitul Pămîntului și de acolo spre planetele sistemului solar. Observațiile de pe bordul rachetei sînt comunicate prin „radio" pionierilor de la centrul de dirijare a zborului spațial, care, la rîndul lor, prin lucrările prezentate de cercul de creație literară și artă plastică își imaginează activitatea lor în Cosmos. Reveniți pe pămînt, sprijiniți de invitați (cercetători, profesori) concluzionează că în viitor sînt posibile asemenea zboruri întreprinse de pionierii de azi, pe baza unei pregătiri temeinice pentru însușirea științei, tehnicii, prin muncă și învățătură.

O altă temă — „Minuni care nu sînt minuni" — poate fi organizată în laboratorul de chimie cu elevi din clasele a VII-a și a VIII-a. Acțiunea debutează prin cîteva experiențe „uimitoare" : aprinderea focului fără chibrit, colorarea și decolorarea unei soluții, producerea unui vulcan în miniatură, plutirea mercurului etc. Experiențele prezentate de chimiști îi pot antrena și pe spectatori. Propunătorii prezintă fenomenul și legile care îl guvernează, subliniază ideea că toate acestea au fost considerate ca supranaturale pînă în perioada evului mediu și că prin evoluția științei omul, cucerind una după alta tainele naturii a reușit să le înțeleagă, să le producă în laborator și să le folosească pentru a-și ușura viața.

Ideea se poate păstra și în partea a doua a activității, în care matematicienii prezintă colegilor cîteva probleme de matematică, cum ar fi aceea a pătratelor

magice, considerate în trecut drept amulete ce fereau pe purtătorii lor de anumite primejdii. Matematicienii explică științific că în realitate nu sînt altceva decît niște jocuri matematice de perspicacitate, create de om prin isteţimea minţii sale. Apoi se propune un concurs de probleme de isteţime şi îndemînare, la care participă şi spectatorii împărţiţi pe grupe.

ÎN ACTIVITĂŢILE MENITE SĂ CONTRIBUIE LA FORMAREA concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă în rîndurile pionierilor din clasele V—VIII, se pot folosi : **întîlnirile cu personalităţi** ale ştiinţei şi culturii, **matineurile şi almanahurile ştiinţifice, vizitele** la uzine, fabrici, laboratoare, sere, institute de cercetări, **filmul ştiinţific, expunerile** ilustrate prin mijloace audio-vizuale moderne, **experimentele** de laborator, **dezbaterile** pe marginea unor emisiuni ale Radioteleviziunii pe teme de ştiinţă, cultură, societate — urmărite în colectiv. Bunăoară, de mult interes se bucură întîlnirile cu brigăzile ştiinţifice, serile de întrebări şi răspunsuri pe teme de educaţie ateist-ştiinţifică, concursurile de tip „Cine ştie cîştigă", axate pe cunoştinţele despre natură şi viaţă, medalioanele de literatură de anticipaţie, cadrul ştiinţific, jurnalul vorbit şi ilustrat, sesiunile de referate şi comunicări în cadrul ultimelor clase sau cercurilor ştiinţifice cu teme : „A existat potopul lui Noe ?", „Geneza biblică în faţa judecăţii ştiinţei" ş.a.

Activităţile şi formele de desfăşurare amintite mai sus se referă la vîrstele mai mari, care au un început de gîndire abstractă, prin dobîndirea unor cunoştinţe mai ample de biologie, fizică, chimie, geografie, istorie, artă şi literatură. Spre sfîrşitul ciclului gimnazial se poate opera cu abstractizări şi generalizări bazate pe sesizarea legăturilor mai adînci, esenţiale, dintre fenomene, care îşi aduc o contribuţie la înţelegerea tezelor fundamentale ale concepţiei filozofice materialist-ştiinţifice.

Şcolarul mic nu dispune încă de o gîndire abstract-teoretică constituită ; el este legat de concret, dar este capabil să facă generalizări. Foarte receptivi la demonstraţii intuitive (prezentare de tablouri, diapozitive, diafilme, filme, experienţe de fizică, chimie, biologie), şcolarii mici pot şi trebuie să fie introduşi în sfera demonstraţiilor care să le formeze convingeri materialiste, antimistice. În mod concret, pentru activităţile de acest gen, desfăşurate cu pionierii din învăţămîntul primar se realizează convorbiri pe diferite teme, povestiri însoţite de prezentarea unor materiale ilustrate, lectură, completate cu proiecţia de diapozitive, diafilme şi filme adecvate temei, călătoria imaginară cu ajutorul unor mijloace audio-vizuale, matineul de întrebări şi răspunsuri la care pot fi invitaţi şi pionierii mai mari, plimbarea în mijlocul naturii, mozaicul ştiinţific.

Conţinutul şi formele de educaţie ateist-ştiinţifică trebuie să fie încadrate într-un sistem, care, urmărind concomitent procesul de învăţămînt şi activităţile specific pionereşti în raport cu particularităţile de vîrstă, îşi propune să introducă gradat, progresiv pe elevi în acele probleme, care contribuie nemijlocit la formarea concepţiei lor materialist-dialectice despre lume şi îi imunizează faţă de influenţele concepţiei mistico-religioase.

La cei mai mici dintre pionieri se poate urmări cunoaşterea sistematică a naturii şi înlăturarea primelor elemente ale concepţiei mistico-religioase despre natură, care sînt transmise la unii copii prin diferite forme de către familii, instituţii religioase.

În acest sens, încercăm să schiţăm un sistem congruent de activităţi, pe ani de şcoală, grupate în jurul unor teme, sistem care în parte a fost aplicat cu bune rezultate în anii precedenţi la unele unităţi pionereşti din judeţul Constanţa. Astfel, în ciclul de activităţi „Pionierul cunoaşte, iubeşte şi ocroteşte natura" pionierii din clasele a II-a şi a III-a pot organiza în cadrul detaşamentului activităţi cu tema „Ştiu să observ natura ?", (drumeţie în diferite anotimpuri pentru completarea calendarului naturii), „Ce ne povestesc pămîntul şi apele" (convorbire însoţită de materiale ilustrative), „Povestiri din viaţa plantelor" (lecturi însoţite de proiecţii), „Din viaţa animalelor" (vizită la o creşcătorie de animale), „Călătorie în împărăţia albinelor" (drumeţie imaginară într-un stup de albine), „Ce reprezintă ciripitul păsărilor ?" (povestiri însoţite de ilustraţii sonore). Aceste teme se eşalonează în doi ani pe trimestre, iar în final într-o activitate organizată cu detaşamentul în luna iunie se poate iniţia o discuţie pe tema „Cum putem ocroti natura", urmată de activităţi practice-aplicative în grădiniţa cu flori a şcolii, în grădina cu legume, în livadă etc.

CU PRILEJUL ACESTOR ACTIVITĂŢI, paralel cu prezentarea ştiinţifică a fenomenelor din natură, putem discuta şi motiva netemeinicia unor teorii biblice privind : crearea plantelor şi animalelor de către o forţă supranaturală ; plante şi animale zămislite odată şi pentru totdeauna de către Dumnezeu (fixism teologic), perfecţiunea alcătuirii şi funcţionării organismelor atribuită înţelepciunii divinităţii etc. Aceste concepţii vor fi combătute prin observarea de către copii a acţiunii Soarelui, a apei, pămîntului şi îngrăşămintelor asupra dezvoltării plantelor şi animalelor, varietatea de specii de plante de cultură şi de rase de animale create de fitotehnia şi zootehnia modernă şi observată la faţa

locului, explicarea așa-zisei alcătuiri „minunate" a organismelor prin adaptări și selecții succesive de-a lungul a milioane de ani, pînă la atingerea gradului de perfecțiune anatomică și fiziologică de azi. Eventual, pentru ilustrarea unor teme amintite mai sus putem folosi emisiunea „Teleenciclopedia", unele cărți de biologie popularizată din colecția „A. B. C." și „Alfa", cărțile lui Tudor Opriș („Artizanii naturii", „Uzina Flora" și „Botanica distractivă"), Modest Guțu („Delfinul", „Meșterii naturii") și alții, diafilme ca „Facerea lumii — dogmă" etc.

Întrucît există instituții religioase și familii care de la cea mai fragedă vîrstă transmit și formează sentimente și convingeri mistice, este recomandabil ca școala și Organizația Pionierilor să pună în discuție subiecte ca: „Ce știm despre sărbătoarea Paștelui și a Crăciunului", „Cum a luat naștere credința în sfinți?", „A existat Iisus Hristos?", „Ce este minunea?", „Rugăciunea", „Ce este păcatul?", „Va avea loc sfîrșitul lumii și judecata de apoi?", folosindu-se printre altele filme ca „Să nu-ți faci chip cioplit", „Minunea" și alte diverse lucrări scoase în ultima perioadă de către Editura politică („Întrebări și răspunsuri la probleme de educație ateistă a tineretului", vol. I 1975, vol. II 1979).

După ce în primii doi ani ai pionieriei s-au consolidat cîteva cunoștințe de bază despre natură și au fost anihilate unele idei false, se poate face un pas înainte la clasa a IV-a pentru cunoașterea unor fenomene ale naturii stăpînite de om și folosite în scopul îmbunătățirii condițiilor de viață. De pildă, ciclul de activități „Fenomene ale naturii în slujba omului" poate cuprinde pe toată durata anului școlar activități de detașament cu temele: „Din tainele rocilor", (convorbire despre roci, formarea lor, tainele pe care le ascund privind istoria pămîntului), „Omul cunoaște și transformă bogățiile subsolului" (vizită la o întreprindere de prelucrare, pentru urmărirea fenomenelor ce se petrec în laboratorul acesteia, compararea produselor finite cu materia primă folosită); „Minuni în eprubetă" (experiențe de laborator pentru trecerea apei dintr-o stare în alta, explicate științific pe înțelesul copiilor, cu participarea unor pionieri mai mari care vor face experiențe); „Transformări ale apei în natură și o știință nouă — meteorologia" (se poate organiza sub forma unui concurs „Cine știe cîștigă"); „Să ne jucăm cu aerul în laborator" (matineu de experiențe distractive realizate cu ajutorul unor pionieri invitați de la clasele a VII-a, a VIII-a). Activitatea finală va avea ca temă: „Om și natură", fiind organizată către sfîrșitul anului școlar sub forma unui mozaic științific care va urmări prin discuții, povestiri, experiențe să realizeze convingerea că omul învață necontenit să cunoască, să stăpînească și să folosească în mod rațional resursele și fenomenele naturii, pe care o cucerește și o ocrotește prin intermediul științei.

Cu ocazia acestui ciclu de activități se va avea grijă ca să se combată, pe bază de discuții, argumente și demonstrații cîteva idei eronate, printre care amintim: forța supranaturală a creat pămîntul; litosfera, hidrosfera, biosfera au apărut în cîte o zi a săptămînii „facerii lumii"; iadul se găsește în adîncul pămîntului; cutremurele și erupțiile vulcanice sînt o pedeapsă a cerului? După opinia noastră la această vîrstă există posibilități de înțelegere a netemeiniciei ideilor religioase privind nașterea planetei și fenomenele ei geologice, mai ales cînd folosim și materiale audio-vizuale ca diafilmele și diapozitivele privind „Soarele, pămîntul, sistemul solar, inundațiile, cutremurele, alunecările de pămînt, scoarța pămîntului, vulcanii, mai pot fi folosite capitole din lucrarea științifică „Pietrele nu vorbesc" a lui Tudor Opriș apărută în colecția Alfa.

La detașamentele claselor a V-a sugerăm abordarea problemelor referitoare la evoluția cunoașterii umane în ciclul de activități pe care îl putem intitula: „Epopeea cuceririi legilor naturii". Eșalonate pe trimestre, activitățile din acest ciclu pot avea ca teme: „Om, natură, zei" (sub formă de convorbire însoțită de materiale ilustrative); „Focul — un dar divin?" (matineu științific); „Roata — un mare pas spre civilizație", (matineu științific realizat sub forma unor scurte comunicări privind evoluția roții în istoria civilizației, completată cu vizitarea ulterioară a unei întreprinderi); „Natura stăpînită cu ajutorul uneltelor" (almanah științific ilustrat); „Cucerirea forței apelor" (un bilanț științific retrospectiv realizat prin scurte prezentări însoțite de material ilustrativ); „Fulgerul domesticit" (vizită într-o întreprindere electrică, la o stație electrică de pompare etc.).

LA SFÎRȘITUL ACESTUI CICLU putem programa ca activitate finală un concurs intergrupe intitulat „Știința în slujba omului", avînd ca bibliografie materialele însușite de pionieri prin participarea directă la toate activitățile care s-au organizat sub acest generic. De asemenea, și la acest nivel de vîrstă vor fi dezbătute aspectele privind legătura dintre mit și realitate, dintre legendă și adevăr, prezența divinității sub forma energiei apelor și energiei electrice naturale (fulgerul, trăsnetul, tunetul), și aici vor fi folosite filme științifice ca „Religie, mit, cultură", diafilme și diapozitive, „Omul și universul", filmele cu omulețul lui Gopo, albume și pliante privind marile realizări tehnice din țara noastră.

Pentru pionierii claselor a VI-a urmărindu-se în continuare aprofundarea adevărului științific — în concordanță cu

nivelul de cunoștințe, cu gradul sporit de curiozitate și cu posibilitățile mult mai mari de informare de care dispun — se poate aborda ciclul „Știința împotriva superstițiilor". Acest ciclu nou dă posibilitatea ca pe parcursul trimestrelor școlare să se prezinte și să se aprofundeze noi probleme pe linia educației ateist-științifice, realizate în cadrul activităților pionierești cu următoarele teme: „Au existat zeii legendari?" (dialog cu oameni de știință); „Dumnezeu a creat omul?", „Omul l-a creat pe Dumnezeu?" (convorbire referitoare la misticismul religios creat și întreținut pentru exploatarea omului); „Pagini semnificative din Biblia hazlie" (matineu științific realizat prin dezbaterea unor fragmente prezentate de pionieri, în prealabil selecționate cu atenție); „Eroi ai științei jertfiți pe rugurile Inchiziției" (medalion istorico-științific); „Supranatural sau... încă necunoscut" (prezentarea prin intermediul almanahului științific a ideii că fenomenele încă necunoscute ale materiei sînt considerate ca „supranaturale" de către ignoranți; aducîndu-se exemple semnificative din istoria civilizației umane). Cu activitatea menționată mai sus se va încheia acest ciclu, pentru care sugerăm folosirea ca material ilustrativ a filmelor documentare: „Religie, mit, cultură", „Geneza religiei", „Datini din bătrîni"; diafilme ca: „Adevărul despre comete", „O planetă numită Pămînt" sau cărțile lui Al. Mitru legate de mitologie.

Pentru pionierii și elevii ultimelor clase gimnaziale poate fi abordat ciclul „Cunoașterea umană în pragul unui nou mileniu". Reluînd și sistematizînd în mod științific, unitar, gradat elementele concepției științifice despre lume și viață însușite pînă în prezent, acest ciclu final desfășurat pe perioada celor doi ani terminali consolidează convingeri și dezvoltă interesul față de știință și cultură, deschizînd, totodată, perspective spre viitor.

Sub genericul acestui ciclu propunem temele: „Omul cuceritor al Terrei" (grupaj de scurte expuneri susținute de elevi și invitați adulți în cadrul unui matineu științific ilustrat audio-vizual); „Omul în adîncul apelor" (almanah științific la care vor fi folosite albume științifice, lucrarea „Aqua" de M. Băcescu, fragment din filmele lui Cousteau); „Omul în Cosmos" (cadran științific, încheiat cu o microantologie a literaturii de anticipație, care abordează subiectul); „Călătorie fantastică într-un atom" (microexpediție imaginară în structura atomului, prilej de evocare a etapelor istorice ale cunoașterii structurii atomice și folosirii energiei atomice); „La izvoarele vieții: asaltul celulei" (grupaj de informații ilustrat cu seturi de diapozitive și diafilme adecvate); „Știință și religie, adevăr și mit" (întîlnire cu o brigadă științifică în cadrul unei acțiuni de întrebări și răspunsuri, unde vor fi dezbătute probleme ca: Ce este mitul?, Cum și de ce a apărut religia?, Geneza și apocalipsul în Biblie și în știință, Calendarul religios și cel astronomic, Argumente noi aduse de religie pentru combaterea științei contemporane, Ce trebuie pus în locul religiei ș.a.); „Anul 2000 în imaginea științei și tehnicii" (mozaic științific pe baza documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R.).

La sfîrșitul clasei a VIII-a, finalizarea acestui ciclu se va realiza prin activitatea „Omul cuceritor și ocrotitor al naturii", temă ce poate fi realizată sub forma unui jurnal vorbit și ilustrat, încheiat cu un concurs fulger de tip „Cine știe cîștigă", cuprinzînd întrebări privind cele mai importante cuceriri ale științei și tehnicii contemporane, precum și măsurile luate în țara noastră pentru ocrotirea naturii și protejarea mediului ambiant.

Încercarea noastră de a prezenta un sistem adecvat etapelor de dezvoltare intelectuală și psihică a elevilor, urmărind planurile și programele de învățămînt pe linia educației materialist-științifice, nu intenționează să epuizeze subiectul și nici să polarizeze inițiativa creatoare a educatorilor care, în funcție de specificul local, de aspectele particulare pe care le îmbracă sentimentul religios în mediul respectiv, au latitudinea să inițieze teme și să găsească forme cît mai eficiente.

Esențial ni se pare pentru obținerea unui salt calitativ în această direcție buna pregătire și documentare a educatorului, antrenarea simultană a tuturor factorilor cu răspunderi educative, mobilizarea și implicarea fiecărui elev ca și a familiei sale în îndelungul și susținutul proces de formare a concepției înaintate despre lume și viață a constructorului societății de mîine.

Ecouri la materialele publicate de revistă

Citind articolul **Despre manualul de geometrie (cl. a VI-a)** *scris de profesorul Gheorghe Călugăriță în publicația de specialitate „Revista de pedagogie", mi-am amintit că și noi, profesorii de matematică din cadrul Cercului pedagogic nr. 9 din județul Neamț, am discutat asupra modului cum a fost elaborat manualul de geometrie și am făcut unele observații asupra lui. Am mers și la inspectorul de specialitate cu unele propuneri ale noastre, dar tovarășul inspector ne-a explicat că e tardivă intervenția noastră (în iunie 1980), întrucît manualele de geometrie au fost tipărite deja pentru anul școlar 1980/1981. Și într-adevăr, avea dreptate, căci atunci cînd au ajuns ma-*

(Continuare în pag. 30)

REALIZAREA UNUI ECHILIBRU AL RELAȚIEI ELEV-MEDIU ÎNCONJURĂTOR

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Acțiunea formativă a școlii se validează, între altele, prin realizarea unui echilibru dinamic al elevului cu el însuși, cu ceilalți din imediata-i apropiere sau de mai departe, cu mediul socio-cultural și, nu pe ultimul plan de importanță, cu mediul natural.

Educația pe suportul unei culturi generale și de specialitate temeinice, premisă a înțelegerii vieții prin prisma necesităților ei fundamentale, constituie factorul liant al acestor parametri, prin acțiunea cărora individul se personalizează, adică se umanizează și se integrează cu rol activ, creator, în fluxul contemporaneității și al devenirii ei.

Relația elevului cu el însuși și cu ceilalți are ca punct de plecare autocunoașterea, reflectarea sinelui în ceilalți și a celorlalți în sine. Autocunoașterea reglează comportamentele, delimitează prospectiv capacitățile, ea vine în întîmpinarea unor interrelații umane integrative în mediu, pe care cu toții le dorim continuu echilibrate. Ca problemă de educație, cunoașterea de sine nu se poate împlini fără a lua în considerare mediul integrator — mă refer la cel natural — care ne identifică filogenetic și la cel socio-cultural care ne plasează ontogenetic în istorie.

Pentru a deveni fiecare dintre noi ceea ce sîntem îndreptățiți a ne pretinde, avem nevoie de știință de carte, de cît mai multă știință de carte. Ignorantul se teme de el însuși și de natură, pe care o abordează metafizic, creaționist. Se pare însă că la extrema cealaltă se situează — ca o manifestare a unui alt gen de ignoranță — omul care încalecă natura ca pe un cal de cursă pe care-l aleargă pînă la epuizare, manifestare de egocentrism și de inconștiență.

DIN PUNCTUL DE VEDERE AL FORMĂRII TINERILOR pentru viață, mi se pare unitlateral și nerealist ca aceștia să fie saturați, niciodată îndeajuns însă, cu cunoștințe din domeniul microhabitatului adăugat de știință și civilizație, uneori — s-a dovedit! — ca un corset de genul celor practicate de inchiziție, peste natură, dar să se situeze la un nivel de inferioritate în ceea ce privesc științele despre om și natură.

Gospodărirea naturii — cunoaștere, utilizare, conservare și revitalizare — se învață ca orice altceva. Formele de autogestiune a școlii, de exemplu, la care-i îndeamnă pe elevi, folosesc acestei cauze. Exercitîndu-se în a-și organiza mediul de viață în școală, elevii își însușesc idei, reguli, deprinderi și comportamente cu care vor acționa după absolvire în relațiile mijlocite sau nemijlocite cu societatea și natura.

Mă reîntorc la idei și reguli. Elevii trebuie formați într-o mentalitate ecologică, pentru a gîndi realitatea mediului în ecosisteme, în intercondiționări. Numai astfel gestul izolat de degradare premeditată a unui fragment de natură își va avea semnificația globală prin consecințele pe care acesta le declanșează, putînd fi cauză a unui dezastru potențial, prin însumare și repetabilitate. Fără conștientizarea gestului individual — pozitiv sau negativ —, fără intuirea consecințelor lui în ecosistem, gestul negativ generator de catastrofă poate fi scuzat ca naiv, iar cel pozitiv acuzat de ineficiență pe considerente de ordin statistic.

Drumul de la idee la gest este unul de la concepție de viață, de la filozofie la comportamentul pe care aceasta îl inspiră. Aici, mi se pare, că rezidă izvorul luptei în care s-a angajat contemporaneitatea, lupta pentru aer curat și apă limpede, pentru conservarea speciilor de animale care dispar ca efect al rapacității vînătorului-negustor.

Asistăm și uneori participăm la o risipă de natură deosebit de primejdioasă. Pentru a o stăvili nu poate fi vorba de a renunța la industrie, acuzatul principal în problemă. Trebuie însă să reproiectăm industrializarea pe fondul unei gîndiri ecologice, pentru a implanta microclimatul industrial în mediul natural fără devastarea acestuia din urmă și, mai ales, fără epuizarea resurselor naturale ale lui.

Nu ne surîde un viitor în care să contemplăm copaci cu frunze de plastic, flori din hîrtie cerată, iarbă din ață sintetică. Am început să ne ridicăm protestatar împotriva celor care ne concep existența

în limitele unor paralelipipede din prefabricate, sticlă și aluminiu, chiar dacă ne ridicăm în ele deasupra nivelului mării, am început să ne convingem cu prețuri grele că un far de automobil nu valorează cît o rază de soare.

Simțindu-ne solidari în acțiunea de prevenire a risipei de natură, de atenuare a consumului nerațional de materii prime cooperăm, învățăm să cooperăm în acest domeniu, chiar dacă o facem la umbra misivelor intercontinentale și a tancurilor amfibii.

VALOAREA POLITICĂ A COOPERĂRII a impus-o în planul coexistenței pașnice, iar virtuțile ei metodologice se afirmă atît ca formulă de elaborare a procesului de învățămînt, cît și ca metodă de realizare a lui.

Bază a cooperării, cu ecou în ecologie, consider a fi interdisciplinaritatea pe care conținutul unui învățămînt modern o pretinde și impune. Dialogul specialiștilor între ei, cu aportul fiecăruia la prefigurarea unei strategii eficiente din punctul de vedere al reechilibrării relației om-natură, azi încă dereglată, constituie, prin funcțiile lui științifice și morale, factorul mobilizator care să ne ajute să vedem — în cele din urmă — sub piramidele deșeurilor industriale pășunile sau tarlalele înăbușite.

Relația dintre profesor și elevi în formarea acestora din urmă în vederea adoptării unei gîndiri protectoare a vieții vegetale și animale de pe Terra o așezăm, prin practica școlii românești socialiste, pe același suport al cooperării. Cooperarea dintre profesor și elevi particularizează și prefigurează la nivelul elevului o formulă de interrelații pe care societatea noastră le promovează. Ea implică, în cadrul perfecționării învățămîntului, democratizarea continuă a structurilor și tehnologiilor didactice, ridicarea elevului la treapta de coautor al propriei sale formări.

Valențele formative ale cooperării corespund eforturilor contemporaneității de a găsi căile cele mai adecvate în propulsarea unei politici ecologice unitare, generalizate. Democrația socialistă din țara noastră oferă un cadru prielnic pentru realizarea efectivă a unei asemenea politici, instituționalizată și în prescripții juridice în ceea ce privește ocrotirea mediului natural, a raționalizării consumului de materii prime, a preîntîmpinării risipei.

A sosit timpul să ne gîndim mai profund la faptul că după pădurile transformate în coli de hîrtie se instalează seceta, că roadele pămîntului sînt condiționate de apă nepoluată, că o vrabie valorează mai mult pentru viața omului decît un bombardier. Să ne gîndim la toate acestea și să procedăm în consecință. Ceea ce am și început a face cu toată convingerea și speranța.

(Urmare din pag. 28)

nualele noi în școli și am deschis geometria pentru clasa a VI-a am văzut că erau aceleași manuale.

Citind însă articolul, m-am convins că și alți colegi vor să aducă unele propuneri de îmbunătățire, arătînd unele carențe ale manualului. Alături de cele arătate de tovarășul profesor Călugărița îmi permit să arăt și eu unele lipsuri :

1. *La pagina 24 se dă fig. 47 I-a și 47 I-b afirmîndu-se : „În fig... sînt desenate două triunghiuri..." fără să fie dată definiția triunghiului.*

2. *La pagina 48 se dă fig. 22 II la problema 5 fără definiția unghiului exterior unui triunghi.*

Deci lipsesc definiții și se dau doar niște desene sau se dau descrieri în loc de definiții, cum ar fi în cazul patrulaterului convex, la pagina 49.

3. *Referitor la „unghi mare" noțiunile de la pagina 17 și pagina 52 se contrazic.*

4. *La pagina 87* — **Arc capabil de un unghi dat** — *cele trei pagini consacrate acestei lecții sînt de neînțeles pentru elevi.*

5. *La pagina 86 se dau problemele 12 și 13 în care se cere demonstrarea măsurii unghiului interior și exterior fără să fi fost date aceste noțiuni. Se cere formularea unor teoreme — dar cum să fie date acestea cu cuvintele elevilor, cînd nu se știe cum se numesc acele unghiuri. Unghiul interior și cel exterior unui cerc ar fi mai bine să fie lăsate pentru altă clasă.*

6. *Capitolul* **Tipuri deosebite de probleme** *să nu fie separat, ci să se trateze problemele la lecțiile unde se încadrează fiecare problemă.*

Nici ordinea capitolelor nu este cea mai bună.

Manualul cu îmbunătățirile necesare ar putea fi însușit în condiții bune de către elevi. În prezent, felul cum au fost înșiruite lecțiile în manual, cu trimiteri de la o pagină la altele, pare să fie un rebus și nu un instrument de lucru pentru elevi.

Profesor MARIA-NONA ROBAN
Școala generală Bălțătești, jud. Neamț

EVALUAREA PROCESULUI DE INSTRUIRE LA LIMBA ROMANĂ ÎN GIMNAZIU

FLORICA BUZINSCHI

Este binecunoscut faptul că performanțele elevului de comunicare verbală a experienței sale de cunoaștere și viață, precum și de comunicare logico-afectivă (emițător-text literar-receptor) constituie măsura eficienței instruirii prin obiectul Limba română.

În acest sens, în cercetarea noastră evaluativă* am pornit de la următoarea ipoteză: atît limba cît și literatura, ca principale surse de comunicare interumană și clase de modele conceptuale cu bază comună — logica gîndirii — se manifestă integrat la nivel de performanță. De pildă, la nivelul claselor a VII-a și a VIII-a, unui obiectiv performativ referitor la caracterizarea personajului literar prin limbaj, i se subordonează atît cunoașterea, sub aspectul teoriei literare, a limbajului ca indice intern de caracter, cît și a valorilor de semnificație artistică a unor clase lexicale: verb, adverb.

Potrivit ipotezei și finalităților formative specifice disciplinelor umaniste [1], obiectivele probelor de evaluare finală, la nivelul fiecărei clase gimnaziale, au vizat operațiile analitico-sintetice de identificare, asociere, diferențiere, ierarhizare, regrupare și transfer în înțelegerea (receptarea-interpretarea) textului literar.

ÎNȚELEGEREA TEXTULUI se manifestă prin comportamente specifice, de la precizarea sensului unui cuvînt în context, pînă la stabilirea interrelațiilor din structura de adîncime a textului, în cele mai variate situații contextuale. De exemplu, în acțiunea oricărui text epic accesibil, elevii, în clasa a V-a, urmărind unitățile sintactice ale textului, identifică, în succesiune logică, întîmplările; în clasa a VI-a, diferențiază esențialul de detalii, prin stabilirea relațiilor de sens din structura frazelor; în clasa a VII-a descoperă, prin raționament deductiv, relațiile de cauzalitate în determinarea conflictului, iar în clasa a VIII-a regrupează momentele potrivit unor diferite puncte de vedere, din perspectiva unui personaj aflat în relație directă cu personajul principal, sau din perspectiva unui personaj episodic etc.

Probele finale au fost construite pe principiul testelor de eficiență, nu în sensul de test-standard, ci al unui sistem de 10—20 probe în interrelații, care, însă, pot fi folosite și independent. Elevii fiind solicitați, prin indicatorii itemurilor, să stabilească analogii cu alte trei-patru texte literare ce prezintă similitudini, la o simplă ierarhizare a răspunsurilor se obține o lucrare de sinteză. Structura probei finale poate fi asemuită tablei de șah: se pot înlocui cunoștințele cerute în punctele nodale cu altele avute în vedere, respectîndu-se „mișcările" — indicatorii cuprinși în enunțurile itemurilor.

În ceea ce privește conținutul, proba finală prezintă următoarele caracteristici:

— oferă un tablou sinoptic al informației esențiale de gramatică și de teorie literară, stocate în anul școlar respectiv;

— verifică măsura formării capacităților de operare logico-afectivă, în demersurile de analiză a elementelor textului literar;

— prezintă, prin organizarea itemurilor, diferite grade de dificultate ale aceluiași obiectiv.

1. Înțelegerea textului literar

Din multitudinea situațiilor posibile, scrierea după dictare a unui scurt fragment epic solicită comportamente relevante nu numai pentru corectitudinea exprimării scrise, ci, în primul rînd, pentru gradul de înțelegere. Înțelegerea textului ascultat în lectura altei persoane presupune, ca și lectura proprie, interiorizări succesive, prin reprezentări mintale, ale unor arii cît mai largi de semnificație, și, în plus, un mai mare efort de atenție și memorie, în vederea reproducerii scrise.

Un prim item al dictării din proba finală pentru clasa a V-a a solicitat delimitarea grafică a unităților semantice, respectiv înțelegerea și memorarea exactă, pentru scurtă durată, a propozițiilor în succesiune logică.

Dintre cei aproape șase sute de elevi, 80,58% au delimitat unitățile semantice esențiale, marcînd prin punct comunicările finite (operație înlesnită și de lectură, prin tonul descendent și pauza mai

* Evaluarea randamentului instruirii la Limba română în gimnaziu, efectuată pe un eșantion de aproape 600 elevi din 18 județe ale țării și finalizată în anul 1979.

mare de la sfîrșitul frazelor și propozițiilor independente), dar numai 46,15% au diferențiat, prin virgulă, propozițiile din structura fiecărei fraze. Această ultimă constatare denotă că majoritatea elevilor clasei a V-a (53,85%), deși ca stadiu de dezvoltare mintală se află la sfîrșitul perioadei operațiilor concrete, și-au format deprinderile de punctuație numai la nivel senzori-motor numai pe baza analizatorilor vizuali și auditivi, și nicidecum și prin înțelegerea relațiilor semantice din context.

Perceperea semantică și gramaticală diferențiată a cuvintelor ce se rostesc împreună : **ce-l** (pronume relativ și pronume personal neaccentuat), **l-a** (pronume personal și verb auxiliar **a avea**), **ce-a** (pronume relativ și verb auxiliar **a avea**) și a omofonelor acestora : **cel** (articol demonstrativ adjectival), **la** (prepoziție), **cea** (articol demonstrativ-adjectival) a fost marcată corect (prin cratimă) doar de către 47,75% dintre elevi, ceilalți, din cauza unei excesive gramaticalizări, extinzînd cratima asupra omofonelor.

Fragmentul dictat (**Puiul** de I. Al. Brătescu-Voinești), de un deosebit interes la vîrsta de zece ani, pentru intensele trăiri afective prin identificare pe care le provoacă, oferă nu numai posibilitatea de verificare a înțelegerii logice, ci și a receptării afective, prin marcarea grafică a propozițiilor interogative precum și a interjecției. Dacă interjecția, deși prezenta, în scris, un mai mare grad de dificultate, din cauza poziției în interiorul frazei, a fost marcată corect de către 96% dintre elevi, propozițiile interogative, aflate la sfîrșitul frazei și ușor de recunoscut și prin tonalitate, au fost receptate corect de către 82,49% elevi, ceilalți 17,51% transformînd ultima interogativă în exclamativă, prin identificare și intensă trăire afectivă a stărilor personajelor.

La nivelul clasei a VI-a, elevilor li s-a propus să comenteze principalele elemente din structura unui text necunoscut anterior, dar cu o acțiune de un deosebit interes pentru această vîrstă : eroul povestirii **Domnul din Vladimiri** de Al. Mitru, reîntors pe meleagurile natale (frumoasa vale a Oltului), retrăiește o întîmplare dramatică din copilărie.

Comentariul esențial propus a rezultat din desfășurarea răspunsurilor la itemuri analitice de tipul întrebărilor cu răspunsuri la alegere, distractorii — „răspunsurile greșite însă plauzibile" [2] fiind foarte apropiați de răspunsul corect, iar înlăturarea lor solicitînd intens raționamentul inductiv-deductiv.

Formularea întrebărilor cît și succesiunea lor au determinat situarea în permanentă interrelație a elementelor textului : locul acțiunii — tabloul din natură, acțiunea, personajul copil în raport cu personajul colectiv secundar — turcii.

Identificarea imaginii din centrul tabloului descriptiv a fost posibilă pentru majoritatea elevilor (82,51%), iar reprezentarea și diferențierea imaginilor din planurile secundare pentru 72,75%.

Dacă majoritatea elevilor (94,03%) și-au reprezentat faptele acțiunii în succesiune logică, numai 54,22% au stabilit, prin deducție, relația de cauzalitate în desfășurarea acțiunii, ceea ce denotă că identificarea intrigii unei acțiuni este dificilă la vîrsta de 11-12 ani și, deci, conceptualizarea momentelor subiectului se dovedește posibilă abia după vîrsta de 12 ani, în clasa a VII-a. La aceeași concluzie conduc și răspunsurile la itemul de stabilire, prin conjuncții, a relațiilor logice dintre propozițiile unui text lacunar. Din totalitatea elevilor claselor a VI-a, 82% au înțeles relațiile de conjuncție și disjuncție, dar numai 38,75% au stabilit, prin raționament deductiv, relația de implicație cu ajutorul conjuncției dacă, ceilalți elevi operînd modificări semantice în context sau stabilind relații ilogice.

În înțelegerea acțiunii unui text epic, esențială este cunoașterea morfologiei verbului, în scopul situării planurilor acțiunii în timp. De aceea, printr-un alt item al probei, elevilor li s-a cerut să restabilească forma verbelor (potrivit categoriilor mod și timp), dintr-un text cu verbele din a doua propoziție a fiecărei fraze scrise în paranteză, la infinitiv. Ca punct de reper li s-a indicat forma verbului din prima propoziție a frazei.

Textul propus narează, pe trei planuri temporale, desfășurarea bătăliei decisive din războiul de independență : scena luptei în prezentul narativ, cadrul bătăliei la imperfect, descrierea atmosferei din ziua precedentă luptei, la mai mult ca perfect.

Majoritatea elevilor (86,15%) restabileau corect formele verbale ce exprimă acțiuni petrecute la prezentul narativ, diferențiindu-le logic de formele imperfectului, conturînd cadrul acestor acțiuni, dar 15,90% n-au reușit să-și reprezinte acțiuni dintr-un moment anterior altor acțiuni trecute, ziua precedentă luptei decisive, și au transformat mai mult ca perfectul în perfect comups.

Dacă la clasele a V-a și a VI-a, pentru gradul de înțelegere a textului epic pot fi edificatoare operațiile de identificare a elementelor și de stabilire a relațiilor din structura textului (la un prim nivel situîndu-se parafrazarea conținutului prin respectarea conexiunilor), la clasele a VII-a și a VIII-a, prezintă interes pentru evaluare, operațiile de selecție analitică și de restructurare sintetică a elementelor din perspectiva unui anumit punct de vedere și, respectiv, interpretarea acestora printr-un sistem de referință — noțiunile gramaticale și de teorie literară. În acest sens, elevilor claselor a VII-a li s-a propus să selecteze, din

fragmentul **Amintiri din copilărie** de Ion Creangă, situațiile contrastante referitoare la jocurile copiilor și să le regrupeze în perspectiva efectului umoristic. Numai 53,10% dintre elevi au realizat performanța scontată, ceilalți elevi nereușind să depășească stadiul parafrazării întregului text. Solicitați să regrupeze întîmplările din acțiunea romanului **Neamul Șoimăreștilor** de M. Sadoveanu în funcție de intrigă și în perspectiva punctului culminant, 53,10% dintre elevii claselor a VIII-a au povestit întreaga acțiune, implicînd punctul culminant, dar numai 36,50% dintre ei au stabilit intriga (relația de cauzalitate în desfășurarea acțiunii). Ceilalți elevi au confundat intriga cu principalul conflict al romanului și chiar cu deznodămîntul — 7,81%. Cei 46,90% elevi au povestit fragmentar acțiunea, dar nu datorită unor încercări de selecție sau diferențiere a faptelor, ci din cauza lipsei deprinderilor de ordonare și ierarhizare, de expunere unitară.

Dacă elevii claselor a VI-a au fost solicitați să recunoască personajul literar și să-l definească prin faptele sale, elevii claselor a VII-a au fost puși în situația de a-l caracteriza, descoperind în text, în prealabil, o arie mai extinsă a indicilor de caracter, pe baza povestirii **Un om năcăjit** de M. Sadovenu. Deși personajul principal al povestirii a fost caracterizat de către 65,70% dintre elevi, numai 37,63% au identificat în text indicii de caracter, ceea ce denotă tendința generală de analiză empirică a personajelor, potrivit unor impresii subiective, fără identificarea indicilor de caracter în elementele povestirii și fără interpretarea conexiunilor acestora.

Același demers analitic-interpretativ li s-a propus și elevilor din clasele a VIII-a, cu privire la personajul secundar Mihu din **Neamul Șoimăreștilor** de M. Sadoveanu, cerîndu-li-se în plus să stabilească și să argumenteze analogiile posibile cu personajul similar din nuvela **La vulturi** de Gala Galaction.

Răspunsurile elevilor din clasele a VIII-a reflectă aceeași practică empirică de comentare a personajului: 68,51% dintre elevi au prezentat caracteristici generale ale personajului (unele aplicabile oricărui personaj dintr-o scriere istorică), dar numai 24,90% l-au particularizat pe baza indicilor din structura textului; ceilalți 43,61%, chiar dacă au identificat unele clase lexicale semnificative (adverbe ca indici de limbaj, de pildă), n-au reușit să le coreleze în reprezentarea mintală a personajului și să le înțeleagă semnificația, anulîndu-și posibilitatea interpretării personajului, ca element de transmitere a unui mesaj. Compararea cu personajul similar din nuvela propusă a fost realizată de către 41,14% dintre elevi, dar numai la nivel intuitiv, fără argumentarea afirmațiilor.

Dacă prin identificări ale particularului, prin analogii, diferențieri, grupări, potrivit unor puncte de vedere propuse, se pot stabili interrelațiile semnificative din structura textului, factorul determinant în receptarea mesajului îl constituie „abaterea" semantică, sensul figurat și, în principal, sensul metaforic al cuvîntului, specific, cu precădere, literaturii secolului XX. De aceea, în proba finală de evaluare, elevii claselor a VII-a au fost puși în situația de a recunoaște metafora și de a o diferenția de comparație în cuprinsul aceleiași propoziții din reportajul lui Geo Bogza, **Rarăul**, aflat în manual: „Mesteceni ard, asemeni unor lumînări albe, în enorma **catedrală a pădurilor**". Dacă 52,55% elevi au recunoscut comparația, dovedind că au înțeles funcția verbului în construcția comparației, numai 26,47% au identificat metafora, descoperind termenul semnificat. Majoritatea elevilor (73,53%) nu au fost capabili să refacă mintal „mecanismul metaforic" [3], să opereze transferul de sens care a avut loc între doi termeni diferiți, descoperind nivelul de sens identic celor doi termeni și reducînd nonidentitatea dintre ei. Aceleași dificultăți au întîmpinat și 77,51% dintre elevii claselor a VIII-a, în recunoașterea metaforei „fîntîna dintre munți, plină de chipul și de aleanul soarelui" din nuvela **La vulturi** de Gala Galaction. Cauza rezidă în practica eronată de identificare a metaforei prin aplicarea unei definiții și nu printr-un proces intelectiv-afectiv de extrapolare prin transfer, specific receptării acestei fundamentale figuri de limbaj.

Cele expuse sînt numai cîteva constatări cu privire la calitatea demersurilor de înțelegere a textului literar în gimnaziu, constatări care conduc spre unele concluzii:

1. În înțelegerea textului literar, receptării i se cuvine o pondere evidentă, prin consecvente demersuri de asociere și diferențiere, de identificare afectivă și proiecție, pentru formarea la elevi a gustului artistic, a capacității de evaluare a operei literare.

2. Integrarea cunoștințelor de gramatică în comentariul de text înlătură formalismul analizei gramaticale ca scop în sine.

3. Sistemul didactic al noțiunilor de teorie literară, ca sistem de referință în interpretare, devine eficient doar printr-o restructurare a noțiunilor potrivit sistemului din știința literaturii, criteriul accesibilității subordonîndu-se criteriului științific.

REFERIRI BIBLIOGRAFICE

1. J. PIAGET, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, E.D.P., 1972, p. 310—311.
2. GILBERT DE LANDSCHEERE, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, Buc., E.D.P., 1975, p. 87.
3. JACQUES DUBOIS, *Retorică generală*, Buc., Editura Univers, 1974, p. 155.

PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A VIITORILOR PROFESORI

Prof. DOINA ȘTEFĂNESCU

Debutînd în cariera didactică, absolvenții de facultate se confruntă cu numeroase dificultăți datorate faptului că sînt puși în situații noi, de a căror existență știau mai mult din experiența dobîndită ca foști elevi, decît din cea acumulată în timpul pregătirii pentru viitoarea profesie.

Aceste probleme, așa cum mi-a arătat **propria experiență (foarte recentă), mă îndeamnă să încerc o analiză a principalei activități studențești care urmărește cunoașterea rolului și internalizarea treptată a statutului de cadru didactic și practica pedagogică.**

ORGANIZATĂ ÎN CURSUL ULTIMILOR DOI ANI de facultate și desfășurată în școli, aceasta constă, conform programei, în asistențe la orele de instruire școlară conduse de profesori titulari, dintr-un număr, relativ restrîns, de astfel de ore conduse de studenții înșiși, din participarea la anumite activități cu clasa de elevi (ore de dirigenție, de informare politică etc.) și din alte acțiuni menite să ducă la cunoașterea activității de ansamblu a școlii. Aș dori să arăt că deși programa este bine întocmită, încercînd să acopere toate tipurile de activități pe care un viitor profesor trebuie să le cunoască, realizarea ei în practică este foarte dificilă deoarece durata totală a practicii, raportată la complexitatea scopului urmărit, este insuficientă. În fapt, practica pedagogică realizează familiarizarea studenților cu exercițiul transmiterii de cunoștințe către elevi, cu activitatea instructivă de specialitate, lăsînd pe planul doi celelalte acțiuni. Datorită unor factori circumstanțiali acestea fie că nu pot fi programate în timpul practicii (lectorate cu părinții, consilii profesorale de punere a notei la purtare, activități de cerc etc.), fie că se desfășoară în grabă, doar în forme expozitive (prezentări generale ale planului comun de muncă al școlii, ale planului de muncă al catedrei, ale regulamentelor de funcționare a școlii etc.).

În acest fel, deși practica este programată a fi pedagogică, ea se transformă, în majoritatea cazurilor, în practică didactică ținînd încă prea departe studenții de complexa realitate a vieții și muncii pedagogice existente în școală.

La baza acestei insuficiențe cred că stau, în cazul Facultății de istorie și filosofie — secția filosofie-istorie, mai multe cauze, pe care le-am desprins în urma experienței acumulate ca student, în urma discuțiilor la care am participat referitoare la organizarea practicii, atît în anii facultății cît și după aceea, ca profesor stagiar, invitată fiind la analizele realizate de Universitate.

Iată cîteva din aceste cauze: mai întîi faptul că **nu se poate participa la numeroase tipuri de acțiuni, deoarece studenții fac practică în anumite perioade în vreme ce activitatea școlii se desfășoară diferențiat de-a lungul anului școlar.** Am constatat că nu se poate cunoaște și înțelege această activitate numai din eventualele prezentări făcute de cadrele didactice care coordonează practica pedagogică, fără a participa efectiv și fără ca studenții să-și asume responsabilități pentru activități concrete desfășurate pe o perioadă mai îndelungată. Ca urmare a acestui fapt, activitatea studenților în timpul practicii este centrată pe desfășurarea orelor de curs.

Apoi, **se resimte lipsa unei pregătiri psihologice adecvate a studenților pentru acceptarea și năzuirea spre viitoarea profesie.** Pe parcursul facultății se omite să se întărească la studenți ideea că vor deveni profesori, lăsîndu-se spații largi imaginației fiecăruia în legătură cu viitorul loc de muncă.

PRINCIPALA SARCINĂ A UNIVERSITĂȚII este aceea de a pregăti cadre didactice. Acest lucru, însă, nu este luat în seamă cum se cuvine de toți studenții pînă în momentul repartiției.

Nu este astfel timp pentru internalizarea valorilor specifice domeniului, nu se poate forma o atitudine pozitivă și activă față de profesie, și astfel practica pedagogică nu capătă în ochii tuturor studenților caracterul necesar pe care în mod real îl are, ci doar unul obligatoriu. De aici, atitudinea „atotștiutoare" a unor studenți care participă la orele de practică pentru că „trebuie", nu pentru că îi ajută în formarea lor ca viitori profesori. De aici alegerea alternativelor pasive de realizare a activităților în condițiile în care dificultățile întîlnite oferă de multe ori posibilitatea de a o face.

În sfîrșit, acestor două cauze, ce diminuează calitatea pregătirii practice, în ciuda eforturilor depuse, li se adaugă **caracterul „artificial" al situațiilor, acțiunilor la care iau parte studenții.** Cînd o grupă de studenți trebuie să cunoască, de exemplu, cum se desfășoară orele de dirigenție, se alege o anumită temă, se anunță o clasă, se pregătesc în mod special elevii, se organizează colectivul ca pentru o oră deosebită. Se pune însă întrebarea: aceasta este starea de spirit obișnuită în care se lucrează sau este o situație deosebită creată special pentru vizitatorii străini clasei? Studenții pot învăța multe, desigur, din aceste ore, dar ei nu cunosc atmosfera de lucru zilnică, situațiile cărora vor trebui să le facă față oră de oră. În acest sens vorbeam de caracterul artificial al situațiilor cu care iau contact studenții, de asemenea de condițiile, de desfășurarea ideală ale unui experiment. De aceea nu sînt eficiente așa-numitele lecții „demonstrative", pregătite în mod special pentru studenții aflați în practică și nici lecțiile simulate.

Integrarea mai adîncă a învățămîntului cu practica, în cazul viitorilor profesori de științe sociale, cred că ar solicita mai ales implicarea studenților în viața școlii, astfel încît ei să o cunoască așa cum este ea: cu aspectele plăcute și cu momentele grele, cu elevi foarte bine pregătiți, dar și cu elevi slab pregătiți, cu acțiuni științifice de cerc, cu ore de muncă patriotică, cu teze și olimpiade, cu consilii pedagogice cu temă sau cu consilii de încheiere a situației școlare, cu elevi interni care, uneori, nu se pot integra vieții de cămin, cu părinți care se ocupă de pregătirea copiilor și cu părinți care nu știu ori nu pot să o facă...

Toate acestea, și multe altele, le-am înțeles abia ca profesor, consumînd timp și energie suplimentară pentru rezolvarea lor, fiind nevoită să apelez la sfatul altor cadre didactice, deoarece în **caietul de practică pedagogică,** care trebuie **să fie un instrument de lucru al profesorului stagiar,** ele nu figurau decît ca probleme.

Făcînd o încercare de valorificare a experienței de student și a celei de profesor stagiar, bazîndu-mă și pe faptul că în 1976 a fost elaborat un sistem modular integrativ al activităților Facultății de filosofie, voi încerca să formulez o posibilă variantă de organizare a practicii studenților, în care accentul principal să cadă asupra realizării superioare a obiectivelor pedagogice. Aceste obiective trepuie să constituie punctul de focalizare a eforturilor de pregătire practică multilaterală a studenților, factorul care să unifice sub formă de misiune obiectivele particulare ale diferitelor tipuri de activități desfășurate în anii de facultate.

După cum se știe, activitățile desfășurate în timpul facultății sînt de natură variată și au orientări relativ diferite: documentare și cercetare la diferite discipline științifico-filosofice, activități de propagandă social-politică, ateist-științifică etc., practică pedagogică și altele. Toate aceste activități ar trebui unificate instituțional și acțional, tematic și problematic sub „semnul" școlii. Consider că, dacă în semestrele anterioare practicii pedagogice propriu-zise, practica studenților s-ar efectua cu precădere în școală, desfășurîndu-se acțiuni și rezolvîndu-se sarcini de psihologie, sociologie, propagandă etc. (ceea ce se face în prezent în alte locuri de muncă), s-ar putea concentra rezultatele acestor activități practice. În final, studenții ar obține o perspectivă mai complexă, reală, a ceea ce implică statutul și munca de profesor de științe sociale, și-ar însuși o experiență de indiscutabilă utilitate pentru viitoarea lor muncă.

SPRE A-ȘI ATINGE ȚELUL FUNDAMENTAL și în același timp spre a putea ține pasul cu dinamica unui învățămînt în continuă dezvoltare și perfecționare, **organizarea practicii integrate ar trebui să manifeste o mai accentuată mobilitate și flexibilitate, să permită restructurări ori de cîte ori și în orice fel este necesar la un moment dat.** Unor astfel de caracteristici le poate răspunde o organizare de tip sistemic modular, în care unitatea dinamică și coerența ansamblului nu sînt condiționate strict de prezența statornică a unui set determinat de elemente sau de articularea și succesiunea acestora în mod fix, rigid, monoton.

În tabloul sinoptic prezentat înfățișăm un posibil proiect de structurare a practicii integrative desfășurate preponderent în școală. Considerîndu-l a fi explicat prin sine însuși vom da numai cîteva lămuriri suplimentare asupra lui (vezi tabelul de la pagina următoare).

Am numit **moduli** tipurile relativ distincte de activități, tipuri determinate funcție de obiectivele generale instructiv-formative; modulii, ca și componentele lor, pot fi modificați numeric sau schimbați în raport cu programa din învățămîntul superior. Ei ar putea fi (și ar trebui) activați simultan în cursul unui an de studii, ponderea fiecăruia modificîndu-se în raport cu anul de studiu (II, III sau IV) și cu specificul activităților diferitelor perioade ale anului școlar al elevilor.

Direcții de activare am numit domeniile, disciplinele, problemele spre care pot fi orientate tipurile de activități (modulii) realizate într-o perioadă sau alta.

În formele de realizare sînt cuprinse acțiunile, metodele, și tehnicile concrete prin care se realizează activitățile specifice anterior. Pentru stabilirea conținutului practicii pe ani și grupe de studenți se poate selecta din moduli, după criterii

TABELUL nr. 1

	Moduli	Direcții de activare	Forme de realizare
I.	Cercetare	1. Sociologică (microsociologică) 2. Psihologică 3. Pedagogică 4. Psihosociologică 5. Psihopedagogică 6. Ergonomie școlară	— observații (participative, neparticipative, convorbiri) — anchete (chestionare, interviuri) — testări (teste, examinări) — experimente — statistici
II.	Propagandă	1. Politico-ideologică 2. Cultural-științifică și ateistă	— informare politică (la elevi) — învățămînt politico-ideologic (la cadre didactice) — ajutor la actualizarea cabinetelor de științe sociale și a punctelor de documentare politico-ideologică — sprijinirea activității cercurilor de ateism — cunoașterea sistemului activităților organizațiilor U.T.C. și de pionieri — asistențe la ore
III.	Didactică	Specialitatea A 1. Filosofie 2. Economie politică 3. Cunoștințe social-politice 4. Cunoștințe social-economice Specialitatea B Istorie	— conducerea activității unor ore de specialitate și dirigenție — corectare de teze și extemporale — cunoașterea modului de completare a rubricilor catalogului
IV.	Activități	1. Sprijinirea pregătirii elevilor 2. Cunoașterea formelor și activităților de organizare și conducere a școlii 3. Sprijinirea activității de orientare școlară și profesională din școli	— participarea la orele de meditații și consultații — inițierea elevilor în tehnicile muncii intelectuale — asistența la consilii profesorale, ședințe de catedră, ședințe și lectorate cu părinții — vizite la alte școli, inspectorate școlare, la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice ș.a. — vizite la întreprinderile care coordonează activitatea practică a elevilor.

variabile, o aumită direcție și una sau mai multe forme de realizare, care, asociate și dispuse în succesiune temporală, vor deveni plan de desfășurare a activităților practice ale anului și grupei pentru care s-a făcut selectarea. (Face excepție anul I de studiu consacrat, cel puțin pînă acum, inițierii studenților în tehnicile muncii intelectuale necesare informării și documentării și în metodologia cercetării științifice).

CONFORM ACESTUI PROIECT, practica pedagogică propriu-zisă va insemna trecerea modulului didactic pe locul întîi al ierarhiei de pondere al modulilor și în cadrul acestuia trecerea la realizarea în forme active, de către studenți, a sarcinilor de profesor. De asemenea, proiectul poate constitui, principial și instrumental, baza unei planificări riguroase și dinamice în același timp a practicii studențești dacă va fi dezvoltat în mod corespunzător și dacă se vor stabili concret factorii instituționali participanți (catedrele facultății, inspectoratele și unitățile școlare), condițiile de desfășurare (timpul afectat și structura lui, școlile de bază ca loc de desfășurare ce satisface criteriile privind dotarea, profilul, experiența cadrelor didactice de specialitate), obiectivele (ierarhizate și specificate pentru fiecare perioadă de practică și pentru fiecare acțiune în parte) și mijloacele necesare. Prin opțiunea pentru formula efectuării integrative a practicii studențești, pe sistem modular și în cadrul școlilor de bază, practica pedagogică propriu-zisă va beneficia de la început de condiții superioare de realizare.

Petrecînd un timp mai îndelungat în școală și acordînd mai multă atenție fiecărei activități și grupe de probleme, viitorul profesor de științe sociale va obține o cunoaștere prealabilă satisfăcătoare a vieții de școală și își va asigura o bună pregătire profesională.

PROBLEME DE GRANIȚĂ ALE BIOLOGIEI ȘI ÎNCORPORAREA LOR ÎN VIZIUNEA ȘTIINȚIFICĂ A ELEVILOR

Prof. dr. TUDOR OPRIȘ

Există, mai ales în biologie, sectoare unde știința n-a dat încă răspunsuri certe și definitive unor întrebări fundamentale, înlocuindu-le prin ipoteze, cu atît mai numeroase cu cît balanța dintre ceea ce știm și ceea ce ar trebui să știm este înclinată către cea de-a doua situație. Alături de marile „enigme" (nașterea universului sau apariția și evoluția vieții) se alinieză probleme speciale, cu sferă mai redusă, dar incintă curiozitatea și trezesc dispute filozofice, deoarece se găsesc încă la granița dintre cunoscut și necunoscut, dintre știință și neverosimil, dintre cele două mari sisteme antagonice de gîndire : materialismul și idealismul care le revendică deopotrivă. Ne vom opri în treacăt doar asupra unor aspecte deosebite ale „comunicări" în lumea vegetală și animală, manifestare concretă a relației dintre organism și mediu.

CERCETĂRILE MAI RECENTE — dar nu în domeniul botanic, ci în cel geologic — unde inteligența era de asemenea total contestată animalelor — au dovedit însă că granița dintre instinct și inteligență este mai labilă decît o credeau antropocentriștii. Etnologii și zoosemiologii au demonstrat în ultimii 50-60 de ani că la unele animale, în special la albine, la unele specii de păsări, la șobolani, delfini și primate apar manifestări care depășesc granița instinctului, ridicînd problema existenței unei protogîndiri abstracte în lumea animalelor și impunînd serioase rectificări a unor teze biologice și chiar filozofice.

În domeniul vegetal, lucrurile păreau, pînă la mijlocul acestui deceniu, bine așezate. Nimeni nu contesta o anumită formă de „sensibilitate" a plantelor, speciile carnivore fiind principalele „vedete", iar tropismele și nastiile, cele mai bune dovezi materiale ale unei adaptări prompte la excitanți externi (substanțe chimice, lumina, gravitația, apa, curentul electric, izbirea mecanică etc.). Se cunoșteau foarte bine structurile anatomice și mecanismele fiziologice care le declanșau.

Iată însă că, acum 3-4 ani, un polițist american cu hobyy botanic, **Cleve Backster**, a avut năstrușnica idee să conecteze la un detector de minciuni o frunză a plantei tropicale **Dracaena** și să constate stupefiat că, făcînd doar gestul de a scoate bricheta din buzunar și de a carboniza cu flacăra o parte uscată a frunzei, planta, parcă ghicind intențiile omului, a reacționat „emoțional", fenomen înregistrat cu promptitudine de aparat. Timp de 2-3 ani cercetătorii au făcut diverse experimentări. **Dracaena** (și nu numai ea) s-a dovedit extrem de „emotivă" la poluarea chimică, la zgomotele violente din afară, la opărirea unor creveți, la trecerea unui animal ierbivor (o capră). Cea mai senzațională experiență a constituit-o așa-zisa identificare de către plantă a studentului programat dintr-un grup de 6 colegi s-o distrugă. Doar în fața acestui om, amestecat în șirul de studenți care defilau în dreptul ei, planta a reacționat cu putere, fapt consemnat de acele detectorului.

Aceste experiențe veneau să răstoarne concepția acceptată și azi în școli după care sensibilitatea plantei e declanșată numai de excitanți precișI care vin în **contact direct** cu țesutul vegetal. Or, **Dracaena** nu fusese atinsă, pensulată chimic, supusă unei emisiuni luminoase, nu dispune ca **Mimosa pudica** de pulvinule capabile la o atingere, printr-un sistem hidromecanic, să închidă frunzele.

Care era forța misterioasă care prevenea planta ? Să fie oare o confirmare a mult disputatei și abandonatei apoi „vis vitalis", forța misterioasă și argument principal în arsenalul cazuisticii idealiste? Să fie vorba de o formă de energie încă necunoscută ?

PROGRESELE CONSIDERABILE ALE ELECTRONICII din ultimele decenii, apariția unor ramuri specializate ale fizicii (fitotronica, psihotro-

nica, electronografia) au permis formularea unei explicații. Fizicianul japonez **Hashimoto** a demonstrat că în afară de lumea tridimensională sub care apare materia, ar mai fi a patra dimensiune — cea electronică — prin care toate organismele ar comunica între ele.

Emisiunile de biocurenți, întreținute de energia solară și puse în evidență atît la organismele vegetale cît și la cele animale de **Szent György**, ne permit să afirmăm că întreaga biosferă își desfășoară activitatea într-un imens cîmp bioelectric care ar determina relațiile și raporturile ecologice existente în lumea vie.

Întorcîndu-ne la celebra experiență a lui **C. Backster** cu **Dracaena**, numai intercomunicarea dintre cele două sisteme de informare prin intermediul cîmpului bioelectric explică straniul fenomen. Organismul animal în stare de violență, spaimă, agresiune, emite biocurenți de o intensitate mai mare decît cea obișnuită care devin excitanți ai substanțelor conducătoare din plantă. Dealtfel, au fost puse în evidență formarea automată sau punerea în libertate a unei „substanțe de excitație" cu o greutate molară între 350-400, probabil un oxiacid, care se transmite de la celulă la celulă, deplasarea ei producînd oscilația acului detectorului de minciuni.

Se configurează o nouă latură materialist-dialectică a unității materiei vii, prin colaborare și intercomunicarea sistemelor de informații specifice regnului animal și vegetal. Este posibil ca între cele două sisteme de informații — spun cercetătorii sovietici **Sokolov, Siniuhin** și **Pușkina** — celulele plantelor și celulele nervoase (neuronii) să existe o legătură, astfel că cele două tipuri de celule se pot „înțelege".

TOT ELECTRONICA VINE SĂ REABILITEZE și să dea statut de știință unei categorii de fenomene a căror realitate contestată și pusă la stîlpul infamiei pînă acum cîțiva ani de oricare onest gînditor materialist, forma obiectul nu numai al polemicii științifice dar și al incidenței penale. E vorba de **metapsihica**, creată în 1905 de **Richet**, care cuprindea cercetarea unor fenomene aparent supranaturale : **criotestezia** (cunoașterea extrasenzorială : luciditatea, telepatie, presimțire), **telekinezia** (acțiuni mecanice de la distanță, levitație) și **ectoplasmia** (materializarea). Baza științifică redusă a acestor cercetări ca și profilarea unui număr imens de șarlatani care se ocupau cu „spiritismul", speculînd naivitatea credulilor și incapacitatea științei de a pătrunde dincolo de o anumită graniță, au aruncat această pseudoștiință care, pornea totuși de la niște baze fenomenologice reale, în brațele misticismului și celei mai degradate forme de idealism.

Progresele foarte lente (dar totuși progrese) în domeniul fiziologiei creierului, realizate tot cu ajutorul aparaturii electronice de mare finețe, a permis nașterea **parapsihologiei**, disciplină studiată în universitățile și școlile multor țări ale lumii (U.R.S.S., S.U.A., Anglia, Canada, Cehoslovacia, Franța etc.) și căreia i se pun la dispoziție mijloace moderne de investigație. Savanți de reputație mondială ca **E. Serravio** în Italia, **L. T. Bendit** în Anglia, **I. B. Rhine** și **B. Ries** în S. U. A., **I. Soholov** în U. R. S. S., acad. **E. Macovschi** la noi, mulți alții au demonstrat că fenomene ca telepatia, luciditatea, presimțirea, levitația (ridicarea de obiecte) ca și unele afecte (afinitatea electivă, simpatia, antipatia, empatia) au un substrat material și o explicație strict științifică.

Astfel unii savanți — la noi, **E. Macovschi** — consideră că interpretarea mecanicistică și biologistă a gîndirii este incompletă și lăsă teren liber interpretărilor spiritualiste. În afară de **materia biosică** (formată din materia moleculară — unde se petrec fenomenele fizice și chimice) și **materia biostructurală** (unde au loc fenomenele biologice), mai există al treilea strat material — așa-zisa **materie neosică** sau **neosistructurală.** Aici se desfășoară gîndirea abstractă care, determinată de substratul biosic, reprezintă o suprastructură cu fenomene specifice și cu forme de comunicare specifice. Modul de comunicare îl reprezintă biocurenții — încă puțin studiați care în anumite condiții, fie de structură calitativ-superioară, fie de exerciții înlelungate — cum ar fi exercițiul de concentrare de tip yoghin transmit anumite mesaje bioelectrice codificate care sînt decodate de un receptor situat pe aceeași lungime de biondă sau la fel de bine antrenat s-o recepteze. Acele „mediumuri" de odinioară ca și hipnotizatorii sînt oameni excepțional dotați sub raportul potențialului bioelectric sau perfect antrenați să-și transmită gîndurile, afecte pozitive sau negative în mediul ambiant de la apropiere sau distanță.

SPAȚIUL NU NE PERMITE SĂ AMPLIFICĂM INFORMAȚIILE și demonstrațiile. Ne vom mărgini doar să concludem că **domenii altădată considerate ca aparținînd concepțiilor mistice și idealiste sînt progresiv încorporate cercetării și interpretării științifice, lărgind zona cognoscibilului și reducînd tot atît de spectaculos umbrele și penumbrele necunoscutului unde se refugiază ignoranța, propaganda mistico-religioasă, cazuistica idealistă.** A condamna și a frîna cercetările și discuțiile în aceste domenii înseamnă implicit a da cîștig de cauză și teren de desfășurare speculațiilor neștiințifice, a recunoaște indirect neputința științei de a depăși anumite bariere ale cunoașterii.

NIVELUL DE DEZVOLTARE A UNOR DEPRINDERI DE CITIRE ȘI SCRIERE

Dr. PELAGHIA POPESCU, dr. IOAN C. ROMAN

Însușirea la timp și la modul optim a deprinderilor de citire și scriere constituie cea mai bună bază pentru asigurarea succesului la învățătură al tuturor elevilor. „Toate cunoștințele pe care elevul le primește în școală — precizează R. Dottrens — depind de capacitatea sa de a înțelege ceea ce i se predă ori ceea ce citește în cărți" (1, p. 80).

În cercetarea întreprinsă de noi am aplicat probe prin care am testat deprinderea de a citi și ritmul de scriere la 25 clase a IV-a însumînd 821 de elevi. Din cele 25 de clase, 15 sînt din mediul urban, iar zece din mediul rural. Numărul elevilor din școlile urbane a fost de 537, iar al celor din școlile sătești în jur de 284. Lotul de elevi investigați a avut o componență eterogenă din punctul de vedere al compoziției sociale, majoritatea elevilor fiind fii de muncitori, tehnicieni și țărani cooperatori.

PROBELE S-AU APLICAT în școli din județele Iași și Neamț*, la sfîrșitul anului școlar 1978—1979, în ultima lună a trimestrului al III-lea și au urmărit **cunoașterea nivelului la care se situează calitățile deprinderii de a citi** (citire corectă, curentă, conștientă și expresivă), ritmul sau viteza de scriere și **deprinderea de a scrie corect.**

În cercetarea noastră am trecut în aceeași rubrică atît pe elevii care citeau conștient — respectînd pauzele gramaticale, logice, psihologice —, cît și pe cei a căror lectură întrunea calitățile expresivității estetice inerente citirii unei opere literare (cf. 2, p. 419—420).

Rezultate obținute

Datele recoltate de noi după aplicarea probei „citire" sînt prezentate în tabelul din pagina următoare.

Analizînd datele din tabel, se observă că 15% din totalul elevilor examinați asupra calităților deprinderii de a citi se află, la sfîrșitul clasei a IV-a, la nivelul unei citiri cu dificultăți. Apreciind modul în care citesc elevii, s-a constatat că trebuie să introducem încă o rubrică, intitulată **lectură cu dificultăți** sau **șovăitoare,** constînd — după expresia lui A. Binet — din „opriri după fiecare cuvînt sau după fiecare grup de cuvinte, opriri care, desigur, nu sînt deloc necesare prin sens sau prin punctuație" (3, p. 38). La această caracterizare făcută de Binet, mai adăugăm și alte neajunsuri ale lecturii cu dificultăți : silabisirea cuvintelor mai lungi și reluarea lecturii lor (unii elevi încercau să citească de două-trei ori un cuvînt) ; nerespectarea semnelor de punctuație, îndeosebi a punctului, iar atunci cînd elevului i se atrăgea atenția asupra existenței unui punct, acesta repeta ultimul cuvînt din propoziție și apoi cobora tonul ; inversiunea unor sunete ; reduplicarea unor silabe ; urmărirea rîndurilor scrise și a cuvintelor cu ajutorul degetului sau al unui creion.

Este destul de mare și numărul elevilor care se află în stadiul unei **lecturi corecte** (28%), apropiată de nivelul citirii elevilor din clasa a II-a. Elevii care citesc cu dificultăți și de-abia corect la absolvirea școlii primare fac parte, în general, din rîndul celor rămași în urmă la învățătură. Cauza principală a nivelului scăzut la care se află deprinderea de a citi a acestor elevi este frecvența slabă și absența exercițiului de citire, în special acasă. La aceasta se adaugă și faptul că în clasa a IV-a sînt puține ore de citire propriu-zise în care elevii sînt puși să citească în clasă. La celelalte obiecte de învățămînt din clasa a IV-a (geografie, cunoștințe despre natură, istorie), în general nu se citește tema în clasă, pentru că, așa cum spun învățătorii, nu există timp suficient pentru ascultare și predare.

La nivelul unei **lecturi curente** se află 34% din elevii examinați, iar **conștient și expresiv** citesc 23%. Astfel, mai mult de jumătate din elevii examinați (57%) citesc curent, conștient și expresiv la sfîrșitul școlii primare.

La elevii a căror lectură este corectă, s-a observat un ritm mai lent, monoton și sacadat, ceea ce înseamnă că acești elevi încă nu probează capacitatea de a surprinde sensul cuvintelor și al propozițiilor concomitent cu citirea textului.

* Mulțumim pe această cale inspectoratelor școlare din județele Neamț și Iași, precum și tovarășilor directori, învățători și profesori din școlile în care s-au aplicat probele, pentru tot sprijinul acordat și pentru atitudinea științifică cu care au întîmpinat cercetările întreprinse.

Rezultatele generale ale probei de citire

Total elevi	Felul lecturii			Conștientă și expresivă
	Cu dificultăți	Curentă	Corectă	
821	127	275	227	192
100%	15%	34%	28%	23%

Firește că asemenea elevi învață foarte greu singuri și probabil că renunță să mai citească lecția dacă nu o înțeleg.

O altă observație se referă la cîteva particularități ale deprinderii de a citi curent la elevii examinați. Majoritatea elevilor care se înscriu în aria lecturii curente citesc, de asemenea, monoton, „cîntînd". S-a observat că elevii din această categorie răspund monoton și în cazul examinării orale sau al unui dialog didactic din cadrul lecției. Corectînd vorbirea și citirea acestor elevi, li s-a atras atenția să citească așa cum vorbesc, cu o intonație normală, firească, nu „cîntînd". S-a constatat astfel că numai după două-trei încercări elevii cu citire monotonă, de tipul celei descrise mai sus, s-au corectat destul de repede.

În altă ordine de idei, s-a observat că **se citesc mai greu textele de specialitate,** adică lecțiile de istorie, geografie sau cele de cunoștințe despre natură decît bucățile de citire. Explicația constă, probabil, în faptul că la disciplinele mai sus citate nu se citește în timpul orelor.

Nivelul deprinderii privind ritmul de scriere

Elevilor de clasa a V-a li se reproșează adesea că nu pot scrie repede, în același ritm cu profesorul cînd acesta face scheme pe tablă sau explică lecția nouă. Învățătorii de la clasa a IV-a nu sesizează acest fenomen, deoarece ei nu fac scheme prea dezvoltate pe tablă, nu au un ritm alert de explicare a lecțiilor noi și apoi așteaptă pînă ce scriu toți elevii atunci cînd au de scris ceva.

Pentru a constata ritmul de scriere al absolvenților de școală primară, s-au aplicat două probe : una de dictare și alta de copiere a aceluiași text, în aceeași unitate de timp și anume, în opt minute.

Textul care a făcut obiectul probei este un fragment din bucata de lectură „Dumbrava minunată", de M. Sadoveanu, din manualul de citire pentru clasa a IV-a, ediția 1978, p. 101. Iată textul dictat :

„Lizuca începu iar a vorbi încet :

— Patrocle, eu cred că nu trebuie să ne temem de muma pădurii. Știi de ce mă tem eu ?

— De ce te temi ?

— De bursuc. Am auzit că bursucu-i foarte rău.

— N-are decît să vie, mormăi cu dispreț Patrocle ; am eu ac de cojocul lui !

Chiar în clipa aceea, Lizuca dădu un țipăt. O umbră răsărise într-o dîră de raze, țupăind către scorbură. Din cînd în cînd se oprea, se înălța și mișca două coarne lungi și drepte.

Lizuca abia putu să îngîne de spaimă :

— Iaca bursucul, Patrocle !"

Fragmentul dictat este format din 96 de cuvinte, totalizînd 407 semne grafice în care se includ semnele de punctuație și linioara de dialog. Împărțind cele 407 semne grafice la opt minute, se obține o viteză medie de scriere de 50 de semne grafice pe minut.

Cele două probe n-au fost aplicate una după alta, ca să se evite influența fenomenului de oboseală motrică asupra ritmului de scriere. La corectarea probelor, s-au numărat cuvintele scrise după dictare sau la copiere, neluîndu-se în considerare greșelile de ortografie.

S-a dat același text la dictare și la copiere pentru a se vedea dacă există vreo deosebire între ritmul de scriere după dictare și ritmul de scriere la copiere. Înainte de a începe dictarea, elevilor li s-a spus că, dacă rămîn în urmă, să continuie cu scrierea cuvintelor pe care le aud în momentul respectiv. La fel și la copiere, elevii trebuiau să înceteze să mai scrie cînd auzeau expresia „tocurile sus". Dictarea a avut caracter de control.

Corectarea celor două probe s-a făcut după **criterii unitare.** S-au stabilit trei categorii de ritmuri de scriere în funcție de numărul cuvintelor scrise, începînd de la cel obligatoriu (96 de cuvinte) și coborînd la numărul minim de cuvinte scrise. Fiecare categorie de ritm de scriere are un ecart între un număr maxim de cuvinte și un număr minim, diferența dintre cele două limite fiind de zece cuvinte pentru prima și a doua categorie și de peste zece cuvinte pentru a treia categorie, conform exemplului : 96—87, 86—77 și de la 76 de cuvinte în jos (unii elevi au scris numai 40 de cuvinte).

Potrivit frecvențelor înregistrate, am denumit categoria întîi **ritm normal** de scriere, categoria a doua **ritm lent,** iar a treia categorie — **ritm foarte lent** de scriere.

Rezultatele generale obținute la probele prin care s-a cercetat ritmul de scriere al absolvenților de școală primară sînt prezentate în tabelul de mai jos.

Datele din tabel ne arată că la **dictare** elevii scriu mai repede decît la copiere, lucru perfect explicabil avînd în vedere că ei trebuie să țină pasul cu ritmul de dictare al învățătorului sau profesorului. Din numărul total al elevilor examinați (823), 86% se încadrează în categoria ritmului normal de scriere, 7% din elevi scriu lent și tot 7% scriu foarte lent.

La **copiere**, din 823 de elevi, 76% scriu într-un ritm normal, între 96—87 de cuvinte în opt minute, 12% din elevii investigați au un ritm lent de scriere la copiere și tot 12% — un ritm foarte lent.

Dacă în opt minute elevii scriu fără greutate între 96—87 de cuvinte, înseamnă că în clasa a V-a, cînd la fiecare obiect se fac scheme la tablă sau se iau în alt mod notițe (uneori se dictează reguli, definiții, probleme, exerciții), profesorii trebuie să aibă grijă să nu scrie mult pe tablă, pentru ca elevii, în 15—20 de minute, cît durează de obicei explicațiile, să poată scrie citeț și în același ritm cu profesorul ceea ce acesta notează pe tablă. În acest caz, elevii pot scrie în bune condiții maximum 280 de cuvinte în 15—20 de minute. Deci, în medie, un elev cu ritm normal de scriere poate scrie în opt minute 90 de cuvinte, pe un minut revenind 11,2 cuvinte. Dar în clasă trebuie să se creeze condiții și pentru elevii cu ritm lent și foarte lent de scriere, ca să noteze corect și în timp util explicațiile sau să termine la timp o lucrare de control care se notează.

Datele stabilite de noi concordă cu cele obținute de alți cercetători. Astfel, Martin Avram stabilește o viteză medie de scriere-copiere, la clasa a IV-a de 43,4 semne grafice pe minut, în vederea efectuării temelor pentru acasă (4). Viteza de 50 de semne grafice pe minut, obținută de noi în condiții de timp limitate (opt minute), poate fi considerată ca o mărime obiectivă ce se impune a fi realizată la sfîrșitul clasei a IV-a. Viteza medie de scriere-copiere în condiții nelimitate de timp, de 43,4 semne grafice pe minut, rezultată din cercetările lui M. Avram, poate fi luată în considerare pentru determinarea timpului necesar efectuării temelor scrise acasă, unde elevii acordă o mare atenție și caligrafiei. Dealtfel, R. Dottrens consideră că „În școala primară nu se predă o scriere rapidă, ci o scriere de calitate bună" (1, p. 163).

Nivelul deprinderii de scriere corectă

Scrierea corectă, gramaticală a fost investigată pe un lot de 1035 de elevi (în total 31 de clase a IV-a), la sfîrșitul anului școlar 1978—1979.

Proba pe baza căreia s-a apreciat nivelul deprinderii de a scrie corect a fost unică, ea constînd din dictarea unui fragment din „Dumbrava minunată", de M. Sadoveanu, din manualul de citire pentru clasa a IV-a, ediția 1978. Iată textul dictat:

„În tăcerea aceea, un greieruș începu să țîrîie melancolic.

— Cîntă frumușel, rosti Lizuca.

— Da, dar nu prea mă lasă să dorm, mormăi Patrocle.

— Nu știu de ce, dar mie nu mi-i somn deloc. Așa-i de frumos și de bine. Eu n-am cunoscut niciodată dumbrava asta. Acuma văd că-i o pădure ca-n poveștile pe care mi le spunea mama. Nu mai sună greierul. A tăcut.

— A făcut foarte bine, încuviință Patrocle.

— Asta ce-i? întrebă cu mirare fetița. Patrocle nu-i răspunse."

Textul prezintă anumite dificultăți de scriere: există șapte cratime pe care elevii trebuiau să știe unde să le pună. Nu s-a considerat drept greșeală nefolosirea adecvată a semnelor de punctuație și a linioarei de dialog.

Rezultatele obținute la această probă sînt redate în tabelul de la p. 42.

Analizînd datele înscrise în acest tabel, se constată următoarele:

— din totalul de 1035 de elevi, 20% scriu corect; lucrările acestor elevi n-au avut nici o greșeală;

— 39% din totalul elevilor la care s-a aplicat proba fac între una pînă la trei greșeli de scriere. Greșelile pe care le fac elevii din această categorie nu sînt, însă, grave; ele se datoresc unei insuficiente analize fonetice a componenței cuvintelor: au scris, de exemplu, țîrîe, menancolinc, greeruș, de loc etc.;

— 34% din elevii investigați fac între 4—6 greșeli;

Ritmul de scriere

Felul probei	Ritm normal 96—87 de cuvinte (%)	Ritm lent 86—77 de cuvinte (%)	Ritm foarte lent 76—40 de cuvinte (%)	Total elevi
Dictare	705 (86%)	61 (7%)	57 (7%	823
Copiere	624 (76%)	101 (12%)	98 (12%)	823

— în rîndul elevilor care fac între 7—9 greşeli şi al celor care au de la zece greşeli în sus se observă un procent mai redus — 9% şi, respectiv, 8%.

Cei mai mulţi elevi din această categorie nu ştiu unde se pune cratima, scriu la un loc cuvinte ca : mălasă, nuştiu sau pun cratima acolo unde nu este necesar, ca de exemplu : a-cum, la-să, a-ceea, ace-ia, mi-le, fumuşe-l, acum-a etc.

Dacă luăm în considerare numărul elevilor care n-au făcut nici o greşeală de scriere (20%) şi al celor care au doar una-trei greşeli (39%), înseamnă că aproape 60% din absolvenţii de şcoală primară la care s-a cercetat nivelul deprinderii de a scrie corect au un scris bun, corect din punct de vedere ortografic, ceea ce reprezintă garanţia succesului lor în clasa a V-a.

Cîteva concluzii şi consideraţii pedagogice

— O achiziţie importantă a cercetărilor întreprinse de noi constă în stabilirea, pe baze obiective, a ritmului sau a vitezei de scriere la sfîrşitul şcolii primare. **Viteza medie** la dictare-copiere de 50 de semne grafice pe minut, repezentînd în medie 11,3 cuvinte pe minut, poate constitui un barem pentru învăţătorii de la clasa a IV-a şi o normă de luat în considerare de către profesorii de la clasa a V-a în ceea ce priveşte organizarea ştiinţifică a procesului instructiv-educativ. Numai aşa se poate preveni de la începutul anului şcolar rămînerea în urmă la învăţătură a unor elevi cu ritm lent şi cu greşeli de scriere.

— Constatările şi observaţiile făcute de noi asupra nivelului deprinderilor de scriere şi citire la absolvenţii de şcoală primară ne conduc la concluzia că în formarea capacităţilor şi deprinderilor respective un loc important îl ocupă **exerciţiile şi controlul frecvent** al procesului didactic de însuşire a citit-scrisului. Fiecare învăţător trebuie să verifice periodic, eventual lunar, lucru pe care trebuie să-l ştie şi elevii, nivelul la care se află procesul de însuşire a calităţilor citirii, procesul de formare a vitezei de scriere-copiere, precum şi cel de dobîndire a deprinderilor de scriere corectă din punct de vedere gramatical.

La nivelul fiecărei şcoli sau pe grupe de şcoli este bine să se adopte o atitudine ştiinţifică în privinţa cunoaşterii şi studierii, cu metode adecvate, a procesului de formare a deprinderilor de scriere şi citire — principalele instrumente necesare însuşirii ştiinţei, culturii şi tehnicii. În acest sens, se pot organiza scurte cercetări, luîndu-se măsuri pedagogice corespunzătoare.

— Cercetările noastre au surprins o legătură strînsă între calitatea deprinderilor de citit-scris şi progresul elevilor la învăţătură. S-a constatat că elevii cu deprinderi precare de citit-scris fac parte din categoria celor rămaşi în urmă la învăţătură sau au situaţie de repetenţie. De aceea se impune, mai ales pentru elevii care citesc greoi şi de-abia corect şi care au şi dificultăţi de scriere corectă şi rapidă, să se facă exerciţii de citire şi scriere, sub supravegherea învăţătorului, la toate obiectele de învăţămînt, nu numai la obiectul citire. Trebuie să se lucreze diferenţiat şi să se urmărească lichidarea într-un timp scurt a deficienţelor fundamentale ale deprinderilor de citire şi scriere.

— Se recomandă să se pună note şi pentru felul în care scriu şi citesc elevii la alte discipline decît limba română. S-a constatat că elevii îşi însuşesc cu uşurinţă criteriile după care se apreciază calităţile lecturii şi categorisesc cu precizie felul în care citeşte fiecare elev.

— Orice fel de activitate metodică din şcoala primară să aibă în vedere perfecţionarea în primul rînd a deprinderilor de scriere şi citire, căci — aşa cum spunea A. Binet — „ca şi medicina, pedagogia implică deopotrivă un diagnostic şi un tratament".

Nivelul deprinderii de a scrie corect

Nr. total al elevilor	Lucrări cu 1—3 greşeli	Lucrări cu 4—6 greşeli	Lucrări cu 7—9 greşeli	Lucrări cu 10 şi mai multe greşeli	Total lucrări cu greşeli	Lucrări fără greşeli
1035	405	242	91	86	824	211
100%	39%	34%	9%	8%	80%	20%

BIBLIOGRAFIE

1. ROBERT DETTRENS, în colaborare cu : GASTON MIALARET, EDMOND RAST, MICHEL RAY, *A educa şi a instrui* (trad.), Bucureşti, E.D.P., 1970.
2. TATIANA SLAMA-CAZACU, *Cîteva aspecte teoretice şi practice ale lecturii ca realizare complexă a decodării mesajului scris*, „Limbă şi literatură", vol. III, 1978.
3. ALFRED BINET, *Ideile moderne despre copii* (trad.), Bucureşti, E.D.P., 1975.
4. MARTIN AVRAM, *Temele pentru acasă la clasa a IV-a*, „Revista de pedagogie", nr. 12. 1977.

POSIBILITĂȚI DE ORIENTARE PRACTICĂ A PREDĂRII VERBULUI ÎN CLASELE PRIMARE

ȘTEFANIA POPESCU

Cunoștințele teoretice despre persoana, numărul și timpurile verbului trebuie să conducă la următoarele feluri de deprinderi : deprinderi de exprimare, în sensul folosirii formei corespunzătoare subiectului ; deprinderi de ortografie a formelor verbale la care se știe că se fac greșeli frecvente din cauza confuziei unor elemente finale ale formelor respective cu pronumele neaccentuate enclitice sau din alte cauze și deprinderi de ortografie a construcțiilor alcătuite din anumite forme verbale și pronume neaccentuate sau alte cuvinte monosilabice. Propunerile pe care le voi face în acest articol privesc primele două feluri de deprinderi. La construcțiile cu pronume neaccentuate mă voi referi în măsura în care acest lucru este cerut de cazurile pe care le voi discuta.

CONDIȚIA FUNDAMENTALĂ PENTRU REALIZAREA FIECĂRUIA DINTRE OBIECTIVELE MENȚIONATE este **deprinderea elevilor de a raporta forma verbului la cuvîntul cu funcția de subiect,** fapt care asigură însușirea conștientă a formelor verbale. Celelalte condiții privesc **conținutul exercițiilor** (situațiile selectate pentru fiecare exercițiu, eficiența criteriilor avute în vedere la gruparea a două sau mai multe situații în același exercițiu, organizarea sistematică a problemelor din cadrul fiecărei categorii de deprinderi etc.).

Întrucît în practica obișnuită raportarea verbului la subiect este urmărită numai la sintaxă, ca problemă de acord al predicatului cu subiectul, consider util ca, înainte de a trece la propuneri concrete, să precizez unele lucruri cu caracter general privitoare la necesitatea de a se cere **indicarea subiectului și la exercițiile de la capitolul „Verbul".**

Acordul formelor verbale nu este numai o problemă de sintaxă, ci și o problemă de morfologie a verbului, relația dintre predicat și subiect fiind o relație sintactică exprimată prin mijloace morfologice (prin schimbarea formei verbului pentru a se acorda în persoană și în număr cu subiectul). Înseși exercițiile de recunoaștere a persoanei și a numărului diferitelor forme temporale nu sînt altceva decît exerciții care se rezolvă pe baza raportării formei verbului la subiect, operație pe care elevii o fac (mintal), chiar dacă prin formularea exercițiilor nu li se recomandă acest lucru. Îndrumarea elevilor spre identificarea persoanei și a numărului verbului prin precizarea subiectului este o măsură necesară pentru a-i ajuta, în general, pe elevi la efectuarea exercițiilor și îndeosebi pentru că în cazurile de omonimie identificarea subiectului îi conduce la analiza corectă a numărului verbului **(el sau ei cîntă, lucrează, se apropie, se sperie..., eu sau noi cîntam, vorbeam...),** a persoanei **(eu sau tu stărui, apropii...)** sau a persoanei și a numărului verbului **(eu sau ei citesc, văd, vin, scriu, știu...).** Raportarea verbului la subiect prezintă însă importanță deosebită din punct de vedere practic, deoarece subiectul constituie punctul de sprijin, termenul care contribuie la însușirea, fixarea și păstrarea în memorie a formelor verbale care pun probleme de exprimare sau de ortografie. De exemplu : în cazul unor forme ca **văzui, scrisei, cintați, citiți, aduceți,** operațiile repetate de asociere cu subiectul a formelor de tipurile date vor duce la înțelegerea faptului că „i" sau „ți" final nu reprezintă alt cuvînt care se rostește împreună cu verbul, ci este o parte din forma verbului care arată să subiectul este **eu,** respectiv **voi.**

În situația actuală, în care la clasele a III-a și a IV-a cunoștințele de sintaxă se predau înaintea celor despre părțile de vorbire, la lecțiile privitoare la acordul predicatului cu subiectul nu pot fi valorificate în scop practic cunoștințele prevăzute la verb. În această situație, informațiile date la sintaxă cu privire la acordul predicatului cu subiectul nu pot avea decît valoarea unei orientări cu caracter general. Ca urmare, ar trebui ca această orientare să fie completată la lecțiile despre verb prin indicații precise privitoare la faptul gramatical care determină schimbarea formei verbului după persoană și număr (acordul cu pronumele **eu,**

noi, tu, voi, el, ei sau cu substantivul care arată cine îndeplinește acțiunea)[1]. Faptul că în programele pentru clasele a III-a și a IV-a, la capitolul „Verbul" nu s-a recomandat în mod special continuarea exercițiilor de stabilire a legăturii dintre verb și pronumele sau substantivul cu care se acordă nu poate fi privit ca o interdicție, deoarece înseși cunoștințele și exercițiile prevăzute în programele respective implică operația de raportare a formei verbului la cuvîntul cu funcția de subiect[2].

I. PROPUNERI PRIVITOARE LA CONȚINUTUL EXERCIȚIILOR CU SCOP PRACTIC

Materialul care urmează are caracter orientativ (de ghid) pentru stabilirea conținutului exercițiilor destinate formării unor deprinderi practice pe care le consider realizabile pe baza cunoștințelor despre categoriile gramaticale ale verbului care se predau în clasa a IV-a și, în parte, și pe baza cunoștințelor din clasa a III-a, fiindcă între cunoștințele prevăzute la această clasă și cele prevăzute la clasa a IV-a nu sînt deosebiri de conținut, cunoștințele de la clasa a III-a avînd rolul de a pregăti introducerea în clasa a IV-a a termenilor „pronume", „persoana" și „numărul" verbului și denumirile timpurilor — „prezent, trecut, viitor".

Problemele sînt grupate după persoanele verbelor, deoarece fiecare persoană pune probleme legate de formele ei temporale.

Conținutul exercițiilor a fost delimitat după particularitățile diferitelor forme personale, pentru ca însușirea cunoștințelor să se realizeze potrivit principiului înaintării treptate (sau a etapelor mici).

În cuprinsul unor exerciții am asociat forma de plural cu forma de singular a aceleiași persoane sau cu forma altei persoane ori a altui timp, în vederea prezentării prin comparație a elementelor care trebuie reținute sau în scopul consolidării acestora prin prezentarea în situații noi.

Elementele care trebuie observate sau reținute ca mijloace de autocontrol pentru formarea deprinderilor urmărite prin fiecare exercițiu au fost puse în evidență prin subliniere.

Formele verbale sau verbele de tipurile selectate pentru conținutul diferitelor exerciții pot fi folosite sub forma unor activități variate: completare de locuri libere, trecerea verbului de la o formă la alta din cele asociate în același exercițiu, construire de propoziții cu verbe la formele date sau cu verbe de tipul celor indicate la exercițiul respectiv etc.

Propuneri pentru conținutul exercițiilor de ortografie a verbelor la persoanele I și a II-a

Scopul exercițiilor: prevenirea sau combaterea greșelii de a lega prin liniuță desinența **-i** sau **-ți** a formelor verbale date.

Se va observa că la verbele de la A. acordul cu subiectul **eu** se face prin **i** final, iar la verbele de persoana a II-a plural, la toate timpurile, acordul cu subiectul **voi** se face prin **ți**. Sublinierile cuprind și ceea ce ajută la recunoașterea timpului (prezent sau trecut).

A. *Forme ale persoanei I singular a* perfectului simplu[3]
cu cîntai, căzui, adusei...

B. *Forme de persoana a II-a plural ale* timpurilor simple
voi cîntați, puneți, citiți, coborîți, cîntărăți, puserăți...

C. *Formele persoanei a II-a (la singular și la plural) ale* timpurilor compuse:

1. *Formele* perfectului compus
tu ai cîntat (citit, văzut, rămas, adus, scris...)

voi ați cîntat (citit, văzut...)

2. *Formele* viitorului

---

[1] În acest fel consider că ar trebui explicate persoana și numărul verbului (nu prin faptul că acțiunea este îndeplinită „de persoana care vorbește", „de persoana cu care se vorbește", „de persoana despre care se vorbește", „de o singură persoană" sau „de mai multe persoane"), fiindcă explicația pe bază gramaticală îi conduce pe elevi la observarea legăturii dintre forma verbului și forma pronumelui persoanei sau a substantivului cu funcția de subiect, legătură pe care se sprijină analiza și folosirea corectă a formelor verbale.

[2] În programa pentru clasa a III-a, pe lîngă exercițiile de recunoaștert a verbelor, se recomandă și exerciții de familiarizare a elevilor cu „forme verbale" care arată că acțiunea este îndeplinită „de o singură persoană sau de mai multe persoane", iar în programa pentru clasa a IV-a sînt prevăzute cunoștințe despre persoana, numărul și timpurile verbului, exerciții de „recunoaștere a verbelor la persoane, numere și timpuri diferite" și exerciții de „schimbare a numărului, persoanei și timpului unor verbe, în texte date", deci exerciții care implică luarea în considerare a subiectului.

[3] Termenii gramaticali corespunzători timpurilor din grupul trecutului nu se predau în clasele primare. Îi folosesc în acest articol în scopul exprimării economice.

tu vei cînta (spune, citi, coborî...)

voi veți cînta (spune, citi, coborî...)

3. *Exerciții cu formele perfectului compus asociate cu ale viitorului :*

(a) **tu ai cîntat (citit, spus) ; tu vei cînta (citi, spune...)**

(b) **voi ați cîntat (citit, spus...) ; voi veți cînta (citi, spune...)**

II PROPUNERI PENTRU CONȚINUTUL EXERCIȚIILOR PRIVITOARE LA ACORDUL ȘI ORTOGRAFIA VERBELOR LA PERSOANA A III-a

Problema de bază urmărită prin toate exercițiile propuse sub acest titlu este **formarea deprinderilor de acord al verbelor la persoana a III-a plural** în cazurile în care la persoana a III-a forma de plural se deosebește de forma singularului (adică la timpurile din grupul trecutului, la viitor și la indicativul prezent al verbelor care prezintă la persoana a III-a particularitatea menționată). Întrucît greșelile care se fac constau în folosirea formei de singular în locul celei de plural, pentru observarea deosebirilor și pentru reținerea formelor de plural, acestea au fost asociate cu formele de singular : **el citește / ei citesc ; el scrie / ei scriu ; el scria / ei scriau** etc. În exercițiile aplicative, forma de plural trebuie urmărită (atît cît e necesar) paralel cu forma de singular. În unele cazuri, asocierea formei de plural cu cea de singular este utilă și pentru însușirea ortografiei formei de singular prin raportare la forma de plural : **el zise / ei ziseră el citi / ei citiră.** În legătură cu **problemele de ortografie,** menționez că unele dintre categoriile de verbe selectate prezintă situații de felul celor predate în clasele a II-a și a III-a la lecțiile de fonetică : scrierea „grupurilor de litere" **ce** și **ge,** a diftongilor **ia** și **ie,** cînd sînt precedați de diferite vocale și a vocalei **a** în situația **i—a.** Exercițiile respective vor servi deci și la consolidarea cunoștințelor de ortografie predate la lecțiile de fonetică.

La timpurile trecut și viitor, am indicat categorii de verbe pentru exercițiul de bază (prin care se va urmări numai acordul), în scopul de a arăta că este recomandabil să fie cuprinse verbe de diferite categorii.

A. *Verbe la timpul* prezent

1. **el citește, vorbește ... / ei citesc, vorbesc ...**
2. **el aude, vede, crede, răspunde ... / ei aud, văd, cred, răspund ...**

bate, simte, trimite ... / bat, simt, trimit ...

pune, spune, ține, vine ... / pun, spun, țin, vin ...

apare, cere, piere, sare ... / apar, cer, pier, sar ...

Categorii de verbe cu *situații de ortografie*

1. (a) **el duce, conduce, face, trece ... / ei duc, conduc ...**

   (b) **el ajunge, culege, merge ... / ei ajung, culeg, merg ...**
2. **el scrie, știe / ei scriu, știu**

După cum se vede, verbele au fost grupate după elementele finale prin care forma de singular și cea de plural a fiecărei categorii de verbe se opun una alteia, pentru ca, în felul acesta, pe cale auditivă și vizuală (dar mai ales pe cale auditivă), forma de plural să se fixeze în memorie sprijinindu-se pe forma de singular.

La 2., am dat cazurile care cuprind mai multe verbe cu rădăcina terminată în aceeași consoană. Pe baza cunoașterii opoziției sg. — **consoană + e / pl. — consoană,** se pot introduce și alte verbe : **doarme / dorm ; rupe / rup ; fierbe / fierb** etc.

La formele **scrie, știe,** se va observa aplicarea regulii de ortografie : scrierea **e** (nu : ie) după silabă terminată în **i** (modelul : **i—e**).

B. *Verbe la* imperfect

Pentru exercițiul de bază : **el cînta, asculta, trimitea, vedea ... / ei cîntau, ascultau ...**

Categorii de verbe cu *situații de ortografie*

1. (a) **el ducea, conducea, trecea ... / ei duceau, conduceau ...**

   (b) **el ajungea, culegea, plîngea ... / ei ajungeau, culegeau ...**
2. (a) **el (se) apropia, scria, știa ... / ei (se) apropiau, scriau ...**

   (b) **el încuia, înapoia, mormăia ... / ei încuiau, înapoiau ...**

La 1. (a) și (b), am subliniat ca situații de ortografie secvențele **cea, gea,** pentru că scrierea **ce** sau **ge** (nu : ci sau gi) cînd grupul respectiv este urmat în aceeași

silabă de **a** este o regulă generală de ortografie[4]. Este bine ca elevii să fie informaţi în acest sens, pentru că în situaţiile **cea** şi **gea** mulţi elevi îl confundă pe **ce** cu **ci** şi pe **ge** cu **gi**.

La 2., cele două categorii de verbe au fost grupate sub acelaşi punct, fiindcă ele prezintă două situaţii de ortografie care trebuie explicate prin comparaţie — scrierea cu **a** (nu : ia) după **silabă terminată în i (scri-a)** şi scrierea cu **ia** după **silabă terminată în altă vocală decît i (încu-ia, înapo-ia)**. Prezentarea prin comparaţie va ajuta la fixarea regulii **i-a**, care se însuşeşte mai greu din cauza pronunţării („scriia, ştiia", sau „scriea, ştiea").

C. *Verbe la* perfectul simplu

Pentru exerciţiul de bază : **el văzu, citi, coborî, scrise, spuse, răspunse / ei văzură, citiră, coborîră ...**

Categorii de verbe cu *situaţii de ortografie*

1. **el duse, conduse, scrise ... / ei duseră, conduseră ...**
2. **el auzi, citi, privi ... / ei auziră, citiră, priviră ...**

În cazul 1., combaterea greşelii de a lega prin liniuţă pe **se** de la forma de singular se poate sprijini pe constatări accesibile elevilor din clasele primare : observarea faptului că separîndu-l pe **se**, ceea ce rămîne nu mai reprezintă o formă verbală capabilă de a alcătui o propoziţie cu pronumele **el (ea)** ; raportarea formei de singular la forma de plural, la care se (ca urmare a adăugării terminaţiei „ra"), apare în interiorul cuvîntului.

În cazul 2., scrierea formei de singular cu un singur **i** se poate sprijini, de asemenea, pe comparaţia cu forma de plural, cu acelaşi **i** accentuat (ca şi la singular), trecut în interiorul cuvîntului în urma adăugării terminaţiei „ră". Este utilă şi comparaţia cu forma persoanei I singular. Analiza fonetică va duce la constatarea că în **eu citii (privii** etc.) şi în **el citi (privi** etc.) scrierea cu **un singur i** sau cu **doi i** corespunde modului de pronunţare.

D. *Verbe la* perfectul compus

Pentru exerciţiul de bază : **el a cîntat (citit, coborît, scris, adus, rămas, răspuns) / ei au cîntat (citit, coborît ...)**

Categorii de verbe cu *situaţii de ortografie*

1. (a) **a (au) împrăştiat (speriat, sfîşiat ...)**
   (b) **a (au) încuiat (înapoiat, mîngîiat, tăiat ...)**

Prin formele perfectului compus, se reiau în condiţie nouă (în silabă închisă) situaţiile de ortografie de sub punctul 2. de la imperfect (i-a şi ia aflate după altă vocală decît **i**).

E. *Verbe la* viitor

Pentru exerciţiul de bază : **el va cînta (citi, coborî, pune, vedea, locui ..../ei vor cînta (citi, coborî ...).**

Pentru *ortografie :* scrierea auxiliarului **va** şi a verbelor terminate în **i (auzi, citi, privi ...)**. Observarea corespondenţei dintre scrierea cu **un singur i** şi modul de pronunţare.

La formele viitorului şi la ale perfectului compus am subliniat şi „terminaţia" verbului conjugat, fiindcă observarea faptului că verbele la viitor se termină în vocală, iar cele la perfectul compus se termină în consoană va înlătura greşelile de tipurile : „va văzut" şi „v-a vedea".

Închei cu propunerea ca **etapa de predare a formelor verbale să fie orientată spre formarea deprinderilor de acord şi spre pregătirea elevilor pentru trecerea la construcţiile cu pronume neaccentuate.** În scopul pregătirii elevilor pentru înţelegerea acestor construcţii, prin conţinutul exerciţiilor de orice fel (deci şi prin conţinutul textelor propuse pentru analizele gramaticale sau pentru trecerea formelor verbale de la singular la plural, de la o persoană la alta sau de la un timp la altul) ar trebui să se urmărească cu precădere însuşirea celor patru tipuri de forme verbale menţionate la punctul I (A. şi B.) din acest articol, forma de persoana a III-a singular a viitorului şi formele perfectului compus. Prin exerciţiile respective s-ar forma capacitatea elevilor de a explica singuri (prin raportarea formelor verbale la subiect) construcţiile alcătuite cu oricare dintre formele pronumelor neaccentuate şi cu oricare formă a perfectului compus precum şi deosebirea dintre situaţii de tipurile : **spuneţi şi scrie-ţi (tema), pune-ţi (haina) ; dădui, văzui ... şi condu-i ; trimisei şi trimite-i ; ia(u) cartea şi i-a(u) dat ; i-ai (i-aţi) văzut şi ia-i (ia-ţi) cartea ; v-a spus şi va spune.**

---

[4] Regula nu a fost dată în manualele de limba română.

DIRECȚII PRIORITARE ALE INDUSTRIALIZĂRII ÎN ETAPA ACTUALĂ DE DEZVOLTARE ECONOMICO-SOCIALĂ A ROMÂNIEI

Prof. univ. dr. GHEORGHE CREȚOIU

Experiența celor peste trei decenii de construcție socialistă în România arată în mod elocvent că industrializarea susținută, la nivelul cerințelor revoluției tehnico-științifice contemporane, reprezintă factorul primordial al dezvoltării forțelor de producție, al progresului economic și social al țării.

Promovarea consecventă a acestei politici a făcut ca producția industrială a țării să crească într-un ritm înalt, ridicîndu-se de la 27,5 miliarde lei în 1950 la 178,4 miliarde lei în 1965 și la 965 miliarde lei în 1980, — o creștere de 34 ori. Odată cu aceasta, au avut loc tranformări importante în structura economiei naționale, industria devenind ramură conducătoare a economiei naționale **care participă cu 60% la formarea venitului național, cuprinde circa 35% din forța de muncă ocupată și asigură peste 75% din necesarul de mașini și utilaje al economiei. Referindu-se la nivelul actual de dezvoltare a industriei, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat:** „Dispunem astăzi de o industrie modernă, dotată cu mijloace de producție avansate, capabilă să rezolve cele mai complexe probleme ale progresului tehnic contemporan, să asigure înzestrarea tuturor ramurilor cu mașini și utilaje de înalt randament." [1]

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R.*, București, Editura politică, 1979, p. 10.

PE ACEASTĂ BAZĂ A AVUT LOC O DINAMIZARE a întregii economii naționale și s-a lărgit participarea țării la colaborarea economică internațională. Ținînd seama de importanța ei pentru dezvoltarea mai departe a României, în spiritul prevederilor Programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, documentele Congresului al XII-lea prevăd **continuarea pe o treaptă superioară a politicii de industrializare a țării, în perioada cincinalului 1981—1985.**

CONTINUAREA PE O TREAPTĂ SUPERIOARĂ A INDUSTRIALIZĂRII — FACTOR HOTĂRÎTOR AL FĂURIRII UNEI ECONOMII MODERNE

Această orientare ține seama de cerințele actualei etape de dezvoltare a țării noastre și de rolul determinant al industriei în realizarea creșterii economice.

În primul rînd, **continuarea politicii de industrializare, promovată pe baza noilor realizări ale științei și tehnicii mondiale, asigură ridicarea gradului de valorificare a potențialului uman și material,** industria fiind capabilă să creeze produse cu o mare concentrare de muncă complexă pe o unitate de materie primă și de consum energetic. **Realitatea arată că de nivelul de dezvoltare a industriei, de echi-**

parea sa tehnică și de ridicarea eficienței economice în această ramură depind în mare măsură creșterea avuției noastre materiale, dinamizarea întregii activități sociale și ridicarea nivelului de trai al populației. Edificator pentru contribuția industriei la asigurarea dinamismului economic și la asigurarea stabilității creșterii economice este faptul că în prezent această ramură asigură circa 75% din sporul venitului național. În același timp, menționăm că la un procent populație ocupată în industrie revin în prezent 1,7% venit național creat, în timp ce în agricultură corespund 0,47%, iar în construcții, transporturi și telecomunicații, 1,1%, ceea ce pune în evidență nivelul mai ridicat al productivității sociale a muncii în industrie.

În al doilea rînd, **dezvoltarea susținută a industriei reprezintă un factor de bază al depășirii stadiului de țară în curs de dezvoltare și al trecerii României în rîndul țărilor cu un nivel mediu de dezvoltare.** Practica mondială arată că **posibilitățile de progres economic sînt indisolubil și nemijlocit legate de gradul de dezvoltare a industriei prelucrătoare,** care asigură un grad ridicat de valorificare a resurselor, permit, totodată, promovarea largă a progresului tehnic în economie și conferă economiei naționale o capacitate ridicată de adaptabilitate la cerințele și tendințele revoluției tehnico-științifice contemporane. O dovadă elocventă în acest sens o reprezintă producția pe locuitor care, — potrivit datelor Băncii Mondiale — în țările industrializate se ridică la 2000—3200 dolari (dolari S.U.A., 1970), cu excepția Italiei și Marii Britanii, care aveau 1578 și, respectiv, 1640 dolari, în timp ce în țările slab dezvoltate ea este de ordinul cîtorva zeci de dolari, iar în țările în curs de dezvoltare producția industriei prelucrătoare ajunge la cel mult cîteva sute dolari pe locuitor.[2]

În al treilea rînd, **continuarea procesului de industrializare stă la baza creșterii gradului de participare la circuitul economic mondial,** la îmbunătățirea structurii comerțului exterior și la modificarea locului țării în diviziunea internațională a muncii. Astfel, potrivit datelor Băncii Mondiale, valoarea exporturilor de produse manufacturate se ridică în 1977 la 610 dolari în R.D.G., 1096 dolari în Danemarca și Austria, 915 dolari în Franța, 1755 dolari în R.F.G. și 2499 în Elveția. Pentru apropierea de nivelul țărilor industrializate, țara noastră, care mai are de recuperat în acest domeniu un decalaj important, trebuie să dezvolte intens ramurile prelucrătoare ale industriei.

Ținînd seama de cerințele multiple ale societății noastre, documentele Congresului al XII-lea prevăd ca în viitorul plan cincinal ritmul de creștere a producției industriale să fie de 8—9%, mai redus în comparație cu actualul plan cincinal ; planul național unic pe anul 1981 prevede pentru acest an o creștere de 7% la producția industrială globală și de 8,1% la producția industrială netă. Așa cum a subliniat tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 14—15 octombrie 1980, în dimensionarea ritmurilor de creștere s-a ținut seama de marile realizări obținute în deceniul 1970—1980 și mai ales în cincinalul actual, urmărind o consolidare a acestei realizări și asigurarea unei baze trainice pentru continuarea procesului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate. Mai trebuie, totodată, ținut seama de faptul că, pe de o parte, au loc reconsiderări în ierarhia opțiunilor și valorilor, pentru ramurile și subramurile energointensive, planificîndu-se în mod deliberat ritmuri mai mici de creștere. Pe de altă parte, ritmurile prevăzute pentru viitorul cincinal sînt sensibil mai mari în comparație cu cele pe care le înregistrează sau sînt prognozate pentru țările industrializate. Astfel, pentru industria prelucrătoare, ritmurile prognozate pentru țările industrializate în următoarele două decenii sînt de 4% în scenariile lui W. Leontief, 2,8—4,3% în scenariile Interfuturs și 4,4—5,7% în variantele UNCTAD.[3]

Pe baza continuării politicii de industrializare în viitorul cincinal, se **va accentua rolul conducător al industriei în economia națională, sporind contribuția ei la realizarea cerințelor reproducției socialiste lărgite și la satisfacerea nevoilor populației ;** ea va absorbi peste 40% din populația ocupată a țării și va crea circa 65% din venitul național.

Realizarea acestei orientări va avea loc în condițiile **orientării hotărîte spre laturile calitative ale dezvoltării, spre afirmarea mai puternică a factorilor intensivi.** Sînt de relevat următoarele trăsături mai importante ale procesului de industrializare în etapa actuală.

1. Ea se va continua în condițiile orientării mai puternice spre dezvoltarea proporțională a industriei și agriculturii, a tuturor ramurilor economiei, pentru realizarea, pe această bază, a unui echilibru optim între toate sectoarele de activitate. În acest sens, va avea loc o apropiere a ritmurilor de creștere pe ramuri și o dimensionare a acestora ținînd seama de obiectivele și posibilitățile actualei etape. În planul pe 1981, producția agricolă trebuie să înregistreze o creștere puternică, ritmul ei la producția netă (9,0%) fiind superior celui din industrie.

2. Dimensionarea ritmurilor de creștere pentru viitorul plan cincinal **ține seama de cerințele orientării prioritare**

[2] *Raport sur le développement dans le monde*, 1980, Banque Mondiale, Août, 1980, p. 140—141.

[3] *L'industrie à l'horizont 2000*, U.M.U., New York, 1980.

spre laturile calitative, privind bazele unor restructurări importante în dezvoltarea industrială. Directivele Congresului al XII-lea prevăd ca o orientare de bază **asigurarea unor structuri industriale moderne și de eficiență ridicată, prin creșterea mai accentuată a ramurilor și subramurilor de prelucrare superioară, simultan cu limitarea la strictul necesar a produselor mari consumatoare de materii prime și energie.** Pe ansamblul industriei, în viitorul cincinal trebuie să se realizeze o creștere de cel puțin 32—34% a gradului de valorificare a materiilor prime și energiei.

3. Pornind de la exigențele actualei etape de dezvoltare, de la implicațiile revoluției tehnico-științifice și ale cerințelor pieței internaționale, **creșterea producției industriale trebuie să aibă loc în condițiile realizării unei cotituri radicale în domeniul calității produselor, prin îmbunătățirea performanțelor tehnice ale acestora, asigurîndu-se creșterea gradului lor de competitivitate la nivelul celor mai bune realizări pe plan mondial.** Vor fi asimilate noi tipuri de mașini, utilaje și instalații, noi materiale și bunuri de consum, astfel încît în ramurile prelucrătoare ale industriei republicane **producția marfă să fie realizată în 1981 în proporție de 12% pe seama produselor noi și modernizate.** În acest sens, **rolul decisiv revine intensificării cercetării științifice, dezvoltării tehnologice și introducerii progresului tehnic.**

4. În realizarea obiectivelor cu privire la creșterea producției industriale **se vor stabili noi corelații între marea și mica industrie, între obiectivele industriale mari și capacitățile mici și mijlocii puse în funcțiune.** Astfel, **în dimensionarea noilor obiective industriale,** îndeosebi în ramurile prelucrătoare, **se are în vedere și construirea unor unități mai mici care oferă posibilitatea adaptării rapide a producției la cerințele pieței interne și externe, permit folosirea resurselor locale și evită transporturile costisitoare.** În acest fel se împletesc mai bine criteriile de eficiență economică și necesitățile ridicării economice a unor zone și localități mai puțin dezvoltate.

TOATE ACESTE TRĂSĂTURI DECURG în mod organic din cerințele orientării ferme spre **accentuarea laturilor calitative și a factorilor intensivi ai dezvoltării economice.** Referindu-se la aceasta, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Plenara C.C. al P.C.R. din 14—15 octombrie 1980, a subliniat: **„Am pornit de la obiectivul fundamental stabilit de Congresul al XII-lea, de a trece la o nouă etapă a dezvoltării economico-sociale, a făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, care să asigure intrarea țării noastre într-un stadiu nou, de țară mediu dezvoltată, realizarea unei calități noi în toate domeniile, trecerea de la acumulările cantitative la o calitate nouă a muncii și a vieții în toate sectoarele".**

Semnificative în acest sens sînt următoarele corelații de bază ale creșterii economice în industrie: **a) producția industrială netă crește mai repede în comparație cu producția globală și marfă; b) venitul național și producția industrială cresc mai repede în comparație cu dinamica producției energiei; c) productivitatea muncii va înregistra ritmuri ridicate de creștere, care depășesc creșterea înzestrării tehnice a muncii.** Trebuie subliniat că **la stabilirea nivelurilor planificate de creștere a producției pe ansamblul industriei și pe ramuri se urmăresc valorificarea mai bună a capacităților existente, creșterea indicelui de utilizare a parcului de mașini și utilaje, intrarea la termenele stabilite a capacităților de producție.**

DIRECȚII ALE PROCESULUI DE MODERNIZARE ȘI RESTRUCTURARE A INDUSTRIEI

Documentele Congresului al XII-lea al Partidului prevăd ca **o orientare prioritară a procesului de industrializare dezvoltarea mai accelerată a bazei proprii de materii prime și energetice, prin dezvoltarea susținută a industriei extractive și utilizarea mai bună a rezervelor naționale de substanțe minerale,** inclusiv a celor cu conținuturi utile mai reduse sau localizate în condiții mai greu de exploatat. În balanța energiei primare vor avea loc modificări structurale, odată cu creșterea producției orientate în direcția întăririi independenței energetice a țării. Este important de menționat că în anul 1981 circa 84% din consumul intern de energie va fi asigurat din resurse proprii. **În 1985,** cărbunii, șisturile bituminoase și centralele hidroelectrice vor acoperi circa 75% din producția de energie electrică, față de 58% în 1980.

Ca urmare, **se acordă o importanță deosebită intensificării cercetării geologice,** punerii în evidență și apoi în producție a unor noi rezerve, a unor noi surse de energie și materii prime. La recenta Consfătuire de lucru la C.C. al P.C.R. cu activul din domeniul geologiei, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat: **„Dorim ca să facem eforturi mai mari pentru a pune în valoare rezerve de petrol, de gaze, de cărbune, de șisturi și ape termale, în vederea asigurării cu mijloace proprii a surselor necesare de energie într-un procent mult mai mare decît în prezent. Avem în vedere, dealtfel, ca pînă la sfîrșitul deceniului 1980 să realizăm o independență deplină în ce privește asigurarea cu energie".**

Luînd în considerare problemele tot mai complexe și cu caracter de durată ce se pun în domeniul materiilor prime, documentele Congresului al XII-lea conferă un rol esențial **recuperării și valorificării resurselor refolosibile** care vor trebui să acopere o mare parte (40—50%) din nevoile economiei naționale, mai ales în siderurgie, metalurgie neferoasă, industria uleiurilor minerale și cauciucului, industria ușoară, industria hîrtiei și celulozei, utilizarea amabalajelor. Totodată o contribuție deosebită urmează să o aducă **gospodărirea cu maximum de eficiență a materiilor prime, materialelor și resurselor energetice.** Directivele Congresului al XII-lea prevăd ca în viitorul cincinal să se realizeze o reducere de cel puțin 21—23% a indicelui de consum de energie primară în industrie.

Este tot mai larg susținută ideea că **cea mai bună sursă de energie este economisirea,** deci **reducerea consumului de energie.** Pentru aceasta este necesar, însă, ca odată cu accentuarea caracterului intensiv al reproducției **să se intensifice și activitatea de educare a tuturor membrilor societății în spiritul economisirii,** pentru modificarea comportamentului general al acestora nu numai în calitatea lor de oameni ai muncii, în procesul de producție, ci și de beneficiari ai procesului de producție, atît pentru folosirea judicioasă a produselor muncii, cît și pentru recuperarea a ceea ce rămîne în urma folosirii productive și neproductive a produselor finite.

O DIRECȚIE DE BAZĂ A PROCESULUI DE INDUSTRIALIZARE în etapa actuală o reprezintă accentuarea procesului de modernizare a structurii industriei, ținînd seama de cerințele economiei naționale, de implicațiile progresului tehnico-științific contemporan și de exigențele valorificării superioare și ale economisirii resurselor. În acest cadru, în viitorul cincinal se va accentua dezvoltarea ramurilor prelucrătoare ale industriei, se va asigura dezvoltarea în ritm înalt a ramurilor de vîrf ale industriei și ridicarea gradului de tehnicitate a tuturor ramurilor industriale, se va intensifica procesul de restructurare a industriei, punîndu-se accentul pe sectoarele mici consumatoare de energie și materii prime. Vor fi limitate producțiile energointensive și vor fi înlocuite sau perfecționate tehnologiile care determină consumuri mari.

Ca urmare a politicii științifice a partidului nostru de **repartizare rațională a forțelor de producție pe teritoriul țării,** la sfîrșitul cincinalului 1976—1980 există peste 180 de mari platforme industriale cu profil complex, realizate atît prin dezvoltarea celor existente în județele cu tradiție industrială, cît și prin crearea de noi platforme în județe mai puțin dezvoltate în trecut.

VIITORUL PLAN CINCINAL va continua această politică prin **dezvoltarea rapidă a tuturor zonelor, apropierea județelor în ceea ce privește nivelul producției industriale și al producției globale pe locuitor.** În 1985, toate județele vor dispune de capacități de producție industrială de peste 15 miliarde lei, respectiv de cel puțin 50 000 lei pe locuitor.

Ca urmare, **raportul dintre județele cu cea mai mare și cea mai mică producție industrială pe locuitor se va reduce** de la 6,6 în 1975 la 3 în 1985.

Înfăptuirea prevederilor Congresului al XII-lea în domeniul dezvoltării industriale, ca și în celelalte domenii, este strîns legată de **dezvoltarea susținută a cercetării științifice,** în concordanță cu nevoile economiei și cu tendințele imprimate de revoluția tehnico-științifică contemporană. Totodată, este necesar ca pregătirea forței de muncă să se facă în strînsă legătură cu tendințele de dezvoltare a industriei și cu exigențele sporite ale dezvoltării profesionale, în deplină concordanță cu transformările care au loc în știința și tehnica mondială.

Reflexiuni pe marginea lucrării „Școala și pregătirea forței de muncă"

Salutăm cu bucurie apariția recentă a lucrării *Școala * și pregătirea forței de muncă* (București, 1980), constituind o bogată și interesantă culegere metodică.

Ideea educației pentru muncă are un trecut înscriind contribuția unor gînditori ca G. Kerschensteiner, S. Mehedinți ș.a., dar astăzi ne aflăm în fața unui însemnat pas înainte — în centrul acestei problematici stînd o concepție nouă, revoluționară: aceea a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția.

Lucrarea de față însumează contribuțiile unor numeroși autori — cercetători științifici, profesori din învățămîntul mediu și superior, specialiști în diferite domenii — semnificînd, astfel, prețuirea și adeziunea față de concepția novatoare că școala contemporană trebuie să-și concentreze toate puterile pentru pregătirea forței de muncă.

Subliniem, de asemenea, că pregătirea omului pentru producție, ca forță de muncă, pune în lumină ideea că adevărata personalitate se caracterizează, în primul rînd, prin conștiința datoriei de a munci.

Acad. ȘTEFAN BĂRSĂNESCU

(Continuare în pag. 52)

* *Școala și pregătirea forței de muncă.* Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", sub conducerea prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor-șef ; redactor responsabil de volum prof. — DINCA SOARE, București, 1980.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

CU DĂRUIRE — ÎN SLUJBA ȘCOLII ȘI ȘTIINȚEI

— Acad. VASILE PAVELCU la 80 de ani —

Profesorul Vasile Pavelcu s-a născut odată cu secolul. Și prin întreaga sa activitate de om de știință și de slujitor al școlii, el a fost și este omul secolului: frămîntat și pasionat de marile schimbări și transformări sociale ale acestui veac, seismograf al gîndirii și simțirii înaintate, progresiste, intelectual de stînga între cele două războaie, angajat plenar în opera de edificare a unei noi societăți după Eliberare. Identificat, de la început, cu știința pe care a profesat-o, trăind — ca puțin alții — dramatica evoluție și afirmare a acesteia, reflectînd-o în scrierile sale. Drama psihologiei *(1964) rămîne cea mai lucidă și mai angajată încercare de statuare a posibilităților și limitelor acestei științe. „Drama" științei psihologiei este și drama unei conștiințe, lucide și treze, puse în slujba Omului, Oamenilor. Într-o perioadă a expansiunii tehnicilor matematice și psihologice, profesorul Pavelcu a avut curajul să afirme că abordarea analitică a fenomenului psihic, a personalității, nu face decît să îngusteze, să fragmenteze, deci să limiteze posibilitatea de cunoaștere a psihologului. Încă de acum patru decenii — și mereu de atunci — el a pledat pentru o abordare sintetică a psihicului uman. De asemenea, s-a orientat, de la viziunea statică și structurală a psihicului către funcțională, dinamică și genetică, ceea ce i-a permis abordarea în plan sistemic a interacțiunilor dintre nivelele psihice. Această nouă tendință de dezvoltare a psihologiei, sesizată de profesorul V. Pavelcu, a permis deschiderea cercetării psihologice spre un orizont filosofic larg, spre interacțiunea cu alte științe. Lucrarea la care ne referim, cu caracter vădit polemic, a trezit vii ecouri în rîndul psihologilor. Unii au condamnat-o, sugerînd că a fost bagatelizată „noblețea" unei științe. Dar profesorul Pavelcu a rămas pe aceleași poziții, iar în prefața la ediția a II-a (1972) a arătat că prezentarea unei situații reale nu înseamnă o negare, o minimalizare a psihologiei, ci o încredere desăvîrșită în posibilitatea acestei științe de a depăși unele situații contextuale nefavorabile și de a se pune cu hotărîre în slujba individului uman. Mărturie a încrederii sale fără rezerve în destinul de excepție al psihologiei în societatea contemporană stă discursul de recepție la Academie, dedicat* Statutului psihologiei, *în finalul căruia afirmă că... „în viitorul științei și culturii noastre, psihologia va ocupa un loc de seamă, va ajuta substanțial la propășirea omului, la realizarea năzuințelor de cooperare și pace, idealuri pentru care luptă, cu atîta însuflețire, întregul nostru popor".*

Domeniile în care profesorul Pavelcu a adus contribuții importante sînt acelea privind personalitatea și afectivitatea. *În* Psihologia personalității *(1939) el demonstrează că personalitatea este un întreg, o unitate bio-psiho-socială, iar conduita psihică un flux dinamic, o devenire într-o continuă curgere, transformare și creație — concepție integralist-sistemică și evolutiv-genetică, confirmată de evoluția cercetărilor, pînă în zilele noastre, în acest domeniu. Semnalăm, de asemenea, contribuțiile originale privind dominanta și stilul personalității, sens și semnificație, conștiință și inconștient. În lucrarea* Caracterele afectivității *(1938) propune următorul model de abordare a subsistemului afectiv, în cadrul sistemului psihic: structura și dinamica faptelor psihice se dezvăluie numai în cadrul unității intelect-afectivitate-acțiune. Emoțiile și sentimentele sînt deci expresii ale unor forțe de echilibru într-un cîmp psihic, angrenaje ale unui sistem. Această concepție a fost apoi adîncită și nuanțată*

în capitolul despre Afectivitate *din* Tratatul de psihologie experimentală *(1963) şi* Din viaţa sentimentelor *(1969).*

Importante pagini a dat academicianul V. Pavelcu şi în domeniul psihologiei pedagogice. În problema învăţării şcolare a evidenţiat importanţa factorului afectiv şi al creativităţii. În domeniul reuşitei şcolare a relevat însemnătatea unui stil de muncă intelectuală adecvat, a intereselor şi motivelor superioare, influenţa climatului familial. O contribuţie cu totul remarcabilă a adus-o în domeniul docimologiei, lucrarea sa Principii de docimologie *fiind — după mai bine de un deceniu de la apariţie — cea mai citită şi citată de către cadrele didactice. Despre personalitatea profesorului a scris prima sinteză psihopedagogică notabilă* (Studii de psihologie pedagogică, *1962) şi a revenit de multe ori cu pagini vibrante, relevînd necesitatea unui model de profesor a cărui imagine să se reflecte în conştiinţa oglindă a acestuia. Cadrele didactice i-au întîlnit adesea semnătura în paginile „Revistei de pedagogie", în volume editate de aceasta, în reviste de cultură, precum „Cronica" sau „Contemporanul". Căci profesorul Pavelcu nu este numai un om de ştiinţă, ci şi un publicist viguros, militînd pentru idealuri umaniste, pentru un ideal de „homo-humanus". Volumele de eseuri* Invitaţie la cunoaşterea de sine *(1970),* Culmi şi abisuri ale personalităţii *(1974),* Metamorfozele lumii interioare *(1976) se adresează unui public larg, interesat de cunoaşterea semenilor şi de propria cunoaştere şi conţin calde mesaje pentru formarea tinerei generaţii.*

Format în spiritul marilor idei umaniste ale primei jumătăţi a secolului nostru, academicianul Vasile Pavelcu s-a afirmat ca un gînditor de mare avengură teoretică, psiholog profund şi original, calităţi recunoscute atît pe plan naţional cît şi internaţional. Pentru prodigioasa sa activitate didactică şi ştiinţifică a fost distins cu numeroase premii şi titluri de onoare : Laureat al premiului de stat (1964), Profesor universitar emerit (1969), membru titular al Academiei de Ştiinţe sociale şi politice (1972), membru titular al Academiei R.S.R. (1974), membru titular al Asociaţiei de psihologie de limbă franceză, (1965), vicepreşedinte al Asociaţiei psihologilor din România (1965).

Recent, catedra de psihologie-pedagogie de la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iaşi a organizat, în onoarea academicianului Vasile Pavelcu, un simpozion cu tema Personalitate şi activitate socială. *Personalităţi ale psihologiei româneşti — între care prof. dr. Ursula Şchiopu, prof. dr. Paul Popescu-Neveanu, prof. dr. Stela Teodorescu, prof. dr. I. Radu, prof. dr. Tiberiu Bogdan, prof. dr. Andrei Cosmovici, conf. dr. Ana Tucicov-Bogdan ş.a. au relevat importanţa operei şi personalităţii profesorului Pavelcu pentru dezvoltarea psihologiei româneşti.*

Psihologul *VASILE PAVELCU — au remarcat participanţii — s-a identificat cu* Psihologia.

Conf. dr. ADRIAN NECULAU

(Urmare din pag. 50)

Referindu-ne acum la conţinutul lucrării, socotim necesare cîteva reflexiuni.

Astfel, apreciem ca nou şi valoros modul de abordare a problemei orientării şcolare şi profesionale prin avansarea unor strategii specifice domeniului, aşa cum o face conf. univ. dr. *Virgiliu Radulian* în temeinicul său studiu — Elemente pentru o strategie a orientării şcolare şi profesionale. Pe aceeaşi valoroasă linie de sesizare şi punere în lumină a unor aspecte esenţiale, novatoare şi de mare eficienţă privind tematicile orientării şcolare şi profesionale şi activităţii productive a tineretului studios — se înscriu documentatele studii datorate profesorilor : *Dumitru Necşoiu* (Pregătirea forţei de muncă în raport cu dezvoltarea economică-socială a Capitalei), *Costin Pelinescu* (Organizarea reţelei liceelor şi şcolilor profesionale din municipiul Bucureşti în raport cu necesarul forţei de muncă), *Petre Bărbulescu* (Statutul şi implicaţiile învăţămîntului în pregătirea forţei de muncă), *Romeo Dăscălescu* (Punctul de orientare şcolară şi profesională din sectorul IV), *Ion Orghidan* (Etapă nouă, revoluţionară în dezvoltarea învăţămîntului românesc), *Emilian Dimitriu* şi colab. (Pregătirea psihopedagogică a cadrelor tehnice din liceele industriale), *Mihai Ghivirigă* (Punctul de informare şcolară şi profesională), *Eugenia Bălaşa* şi *Veronica Rus* (Acţiuni de perfecţionare a cadrelor didactice în sprijinul orientării şcolare şi profesionale), *Filimon Turcu* (Bazele psihofiziologice ale pregătirii elevilor pentru munca productivă), *Andrei Novak* (Reuşita profesională a absolvenţilor — criteriu global de evaluare a eficienţei şcolii), *Costache Olăreanu* şi colab. (Modalităţi de organizare a stagiilor în producţie, cercetare, proiectare a cadrelor didactice care predau discipline tehnice şi tehnologice) ş. a.

Valoarea lucrării cîştigă şi prin tratarea a două mari domenii ale pedagogiei muncii : pedagogia industrială şi pedagogia agricolă, care au unele realizări în trecutul apropiat.

În aceste domenii menţionăm interesantele studii ale profesorilor : *Mircea Vlăduţ* şi *Petre Bărbulescu* (Căi de sporire a eficienţei şcolii în pregătirea practică agricolă a elevilor), *Vladimir Constantinescu* (Strategii în învăţămîntul agroindustrial modern), *Vasile Petre* (Activitatea didactico-metodică în profil metalurgic), *Dan Bălănescu* (Rolul machetelor funcţionale în predarea-învăţarea obiectului „Motoare termice"), *Dumitru Ozunu* (Structura psihologică a rezolvării problemelor de electrotehnică în învăţmîntul gimnazial), *Ion Saghian* (Pregtirea muncitorilor calificaţi în domeniul zootehnic), *Dumitru Copilu* (Instruirea politehnică agroindustrială în unele ţări socialiste), *Vladimir Constantinescu* şi *Dumitru Sandu* (Incidenţe lingvistice şi implicaţii ergonomice în evaluarea vocabularului de specialitate din învăţămîntul agroindustrial) ş.a.

Dată fiind importanţa şi complexitatea tematicii abordate în această lucrare şi avînd în vedere cerinţele de dezvoltare ale învăţămîntului românesc, consider — ca unul care am lucrat în acest domeniu — că sînt necesare continuarea şi extinderea cercetărilor axate pe problematica *pedagogiei muncii, pedagogiei industriale* si *pedagogiei agricole,* precum şi publicarea de noi lucrări pe acest profil.

INSTRUIREA ȘI EDUCAREA ELEVILOR PRIN MUNCĂ, ÎN ȘCOALA SOVIETICĂ

V. A. POLIAKOV
Dir. adj. Institutul național de cercetări pentru instruirea prin muncă și orientarea profesională al Acad. de șt. ped. — U.R.S.S.

Referindu-se la unitatea și interacțiunea problemelor sociale, politice și educative, V. I. Lenin arăta: „...Odată cu transformarea vechii societăți capitaliste, educația și instrucția noilor generații, care vor construi societatea comunistă, nu pot fi vechi... Numai transformînd radical învățămîntul, organizarea și educarea tineretului, vom putea face să se obțină ca rezultat al eforturilor tinerei generații edificarea unei societăți care nu seamănă cu cea veche, adică societatea comunistă" (Lenin V. I., Opere complete, vol. 41, p. 301).

În procesul făuririi bazei tehnico-materiale a comunismului în U.R.S.S., totodată, se realizează importanta sarcină de formare a producătorului de tip nou, a cărui caracterizare este prezentată în lucrările tovarășului L. I. Brejnev, conform căreia muncitorul sovietic de azi are convingeri comuniste, îmbină armonios munca fizică cu cea intelectuală, are un orizont profesional larg, măiestrie, o cunoaștere profundă a bazelor politehnice ale producției moderne, capacitatea de a conduce cele mai noi mașini și procese tehnice, cu larg orizont cultural, atitudine creatoare în muncă, cu simț de stăpîn al producției, răspunzător pentru tot ce făurește în societatea noastră (v. L. I. Brejnev, Probleme actuale ale muncii educative a P.C.U.S., **Ed. polit., 1979, vol. I, p. 503).**

BAZÎNDU-SE PE ÎNVĂȚĂTURA MARXIST-LENINISTĂ despre necesitatea de a privi fenomenele și faptele în interrelația lor dialectică, oamenii de știință sovietici — pedagogi, psihologi, economiști și alții — au arătat că pregătirea tineretului pentru muncă trebuie considerată ca un sistem, al cărui prim element se referă la școala gererală, iar celelalte la unități școlare tehnico-profesionale, școli medii de specialitate, învățămînt superior și, de asemenea, la activitatea productivă după însușirea profesiei.

În programul complex de pregătire a elevilor pentru muncă în economia națională putem distinge trei părți, relativ independente ,dar strîns legate între ele: instruirea prin muncă, educarea prin muncă, orientarea profesională. Rezolvînd în teorie și practică această problemă în întregime și pe părțile ei componente, este necesar să ținem seama de următoarele aspecte: **aspectul social-economic** al problemei, condiționat de legătura ei cu folosirea rațională a resurselor de muncă, cu reducerea fluctuației cadrelor, a cheltuielilor pentru pregătirea acestora etc.; **aspectul social-psihologic,** legat de studierea factorilor sociali ai determinării alegerii profesiei și a condițiilor obținerii acesteia, de reliefarea corelării învățămîntului și profesiilor, cercetarea influenței factorilor microsociali, a mijloacelor de informare etc.; **aspectul psiho-pedagogic** — legat de necesitatea elaborării unui model de alegere a profesiei, a căilor și mijloacelor eficiente de însușire a profesiei, de reliefarea legităților conducerii procesului de autodeterminare profesională etc.; **aspectul medico-psiho-igienic** legat de menținerea și consolidarea sănătății omului ca principală forță de muncă; **aspectul organizatoric-metodic** — de crearea bazelor științifice și a recomandărilor practice pentru realizarea proceselor instruirii pentru muncă, educație, orientare profesională, legate între ele.

Sarcinile fundamentale și direcțiile de lucru ale școlii generale din U.R.S.S. în condițiile socialismului maturizat sînt definite de Congresul al XXV-lea al P.C.U.S., prin hotărîrea C.C. al P.C.U.S. și a Consiliului de miniștri privind școala (dec. 1977), prin hotărîrea C.C. al P.C.U.S. pentru îmbunătățirea continuă a muncii ideologice, politico-educative (apr. 1979) și alte documente ale P.C.U.S. și guvernului sovietic.

Absolvenţii şcolii medii în perioada şcolarizării trebuie să primească cunoştinţe temeinice în bazele ştiinţelor, să-şi formeze concepţia comunistă despre lume, deprinderi necesare pentru munca în economia noastră naţională, să-şi însuşească o anumită profesie. Pregătirii profesionale în şcoala generală îi serveşte sistemul disciplinelor şcolare şi de măsuri instructiv-educative, în care se includ: orientarea politehnică a predării disciplinelor social-politice, biologice, matematice, umanitare: obiectul „Instruirea prin muncă", căruia i s-au afectat două ore pe săptămînă în clasele I-VIII şi 4 ore în clasele IX-X (din anul şcolar 1980—1981) şi 114 ore practicii productive la sfîrşitul clasei a IX-a; munca social-utilă a elevilor claselor IX-X de la 30 la 50 ore pe an în fiecare clasă (autoservirea, amenajrea teritoriului şcolii, adunatul metalului, maculaturii, reparaţii ale mobilierului şcolii şi materialelor didactice etc.); ore facultative pentru aplicaţii (de ex. la discipline cu teme ca: „Programarea şi tehnica calculului", „Fiziologia plantelor şi animalelor", „Chimia în industrie", „Chimia în agricultură" etc.), tehnică şi muncă; cercuri pe discipline şi tehnico-productive pentru dezvoltarea creativităţii tehnice şi experienţe în agricultură; asociaţii de muncă ale elevilor create în principal pentru munca productivă din timpul verii, îmbinată cu odihna, activitatea politico-educativă şi sportivă — tabere de muncă şi odihnă, brigăzi şcolare de producţie, detaşamente pentru reparaţii etc.: munca elevilor din clasele mari în întreprinderi în timpul vacanţei în locul muncitorilor plecaţi în concediu (pentru elevii care doresc); diferite măsuri cu caracter de orientare profesională, ca olimpiade şi concursuri, săptămîna ştiinţei, tehnicii şi producţiei, sărbătoarea muncii etc.

GARANŢIA SUCCESULUI ÎN PREGĂTIREA PENTRU MUNCĂ A ELEVILOR constă în integrarea tuturor căilor arătate mai sus de introducere a elevilor în lumea muncii şi profesiilor şi, în interacţiunea şcolilor, familiei, a colectivelor de muncă, a instituţiilor sub conducerea organizaţiilor de partid şi cu participarea consiliilor de deputaţi, sindicatelor, organizaţiilor de tineret. Pregătirea unui schimb demn al clasei muncitoare şi al ţărănimii colhoznice este cauza întregului popor sovietic.

Să analizăm mai amănunţit problema instruirii elevilor prin muncă. Începînd cu anul şcolar 1980—1981, la obiectul „Instruirea prin muncă" s-au introdus noi programe. Obiectivul principal este asigurarea orientării formative, practice, politehnice şi profesionale a pregătirii pentru muncă, a muncii social-utile şi productive a elevilor. Ţinînd seama de posibilităţile şi particularităţile de vîrstă ale elevilor, trebuie rezolvate următoarele sarcini: formarea priceperilor şi deprinderilor practice, a cunoştinţelor tehnico-ştiinţifice necesare pentru munca productivă şi folosirea lor maximă la însuşirea unei anumite profesii, educarea dragostei de muncă, a atitudinii comuniste faţă de muncă, a înaltelor calităţi ideologico-politice şi morale ale personalităţii, atitudinii ocrotitoare, de economisire a resurselor sociale şi naturale; lărgirea orizontului politehnic, aplicarea cunoştinţelor ştiinţifice, dezvoltarea capacităţilor creatoare de muncă şi tehnice, îmbinarea acestora cu pregătirea pentru activitatea în producţie; familiarizarea activă cu meseriile de masă, formarea unor interese profesionale stabile.

Obiectul „Instruirea prin muncă" are trei trepte strîns legate între ele, avînd continuitate. În prima treaptă (cl. I—III) copiii îşi formează priceperi şi deprinderi elementare de prelucrare a celor mai răspîndite materiale, uşor de mînuit — hîrtie, carton, sfoară, pînză etc. — cunoştinţe elementare de mînuire de aparate, de electrotehnică, cunoştinţe şi priceperi de cultivare a plantelor şi animalelor. Aceste activităţi au loc, de regulă, în încăperi special amenajate.

În treapta a II-a (cl. IV—VIII) elevii, la alegere şi ţinînd seama de posibilităţile şcolii, în principal de profilul industriei locale, optează pentru unul din următoarele tipuri de muncă: tehnică, agricolă, de servire, ceea ce corespunde diviziunii economiei între trei mari sfere — industria, agricultura, servirea populaţiei. Potrivit cu meseria aleasă, elevii îşi însuşesc o serie de cunoştinţe tehnice generale, de desen tehnic, maşini şi electrotehnică; căpătînd o pregătire elementară şi noţiuni de planificare a activităţii, de organizare a locului de muncă, autocontrol etc. O mare atenţie se acordă obişnuirii elevilor cu îndeplinirea sarcinilor de muncă productivă după comanda întreprinderilor, instituţiilor, colhozurilor, sovhozurilor. Au loc acţiuni speciale de orientare profesională şi excursii la locuri de producţie.

În vederea pregătirii elevilor pentru munca productivă, în clasele IV—VIII se folosesc atelierele şcolare, cabinetele, parcele pentru experienţe, sere, iar în unele cazuri ateliere interşcolare de producţie.

În a treia treaptă (clasele IX—X) pregătirea pentru muncă se diferenţiază corespunzător cu împărţirea economiei naţionale în ramuri mari — construcţii de maşini, electrotehnică, prelucrarea lemnului, industria textilă, agricultură, zootehnie etc. Elevii aleg unul din aceste feluri de muncă, producînd valori materiale la comanda întreprinderilor şi însuşindu-şi bazele profesiei. Se acordă multă atenţie studierii materialelor, uneltelor, documentării tehnice, problemelor economice, protecţiei mediului înconjurător etc. În oraşe, pregătirea pentru muncă a elevilor din clasele mari are loc în combinate de producţie interşcolare, reprezentînd instituţie specială de învăţămînt, funcţionînd sub conducerea

secției raionale a învățămîntului public și creată prin eforturile colective ale întreprinderilor din raion.

În sate pregătirea pentru muncă se realizează de predilecție în ateliere, cabinete, pe cîmp și ferme, în colhozuri și sovhozuri, iar în unele locuri, în combinate interșcolare de producție.

PENTRU FUNCȚIONAREA CU SUCCES ȘI DEZVOLTAREA CONTINUĂ A SISTEMULUI DE PREGĂTIRE A ELEVILOR PENTRU MUNCĂ în economia națională, este necesar un complex de condiții ca : legătura strînsă și multilaterală dintre școli, familie, colective de muncă, organizații sociale etc. ; îmbinarea bazei materiale școlare (combinate, laboratoare, ateliere, parcele pentru experiențe etc.) cu cea interșcolară (secții de învățămînt, loturi școlare, combinate școlare de producție) ; existența unor cadre didactice pregătite în mod corespunzător ca și a unor maiștri de pregătire pentru muncă productivă ; asigurarea școlilor cu manuale și programe de calitate superioară, cu mijloace metodice, materiale didactice etc. ; editarea masivă a literaturii pentru părinți, cadre didactice etc.

Obiectul „Pregătirea prin muncă" intră în relații cu alte capitole ale sistemului de învățămînt, în primul rînd prin studierea disciplinelor, mijloacelor și proceselor muncii, de asemenea, a bazelor socialiste moderne în întregime. De exemplu, studiul naturii ca obiect de muncă, al unor procese tehnologice și al dotării tehnice a producției constituie baza pentru legătura pregătirii pentru muncă cu științele naturii. Baza legăturilor pregătirii pentru muncă cu științele sociale, istoria, geografia, o constituie materialul privind economia și organizarea producției, relațiile de producție, istoria dezvoltării producției. Probleme ca rolul omului în procesul muncii, igiena și securitatea muncii, influența muncii asupra dezvoltării fizice a omului etc. constituie baza legăturilor pregătirii pentru muncă cu studiul anatomiei și fiziologiei omului. Predarea desenului, literaturii în legătură cu pregătirea pentru muncă trebuie să servească educației estetice a elevilor, prezentării profilului muncitorului din producția socialistă, a clasei muncitoare, formării deprinderilor de cultură socialistă a muncii.

V. I. Lenin acorda o mare importanță rolului muncii în formarea și dezvoltarea capacităților creatoare ale omului. În lumina învățăturii leniniste creativitatea tehnică și experiența în cadrul activităților pe lotul agricol în școală sau în afara ei, în diferite instituții, sînt considerate ca parte componentă a educației comuniste, pentru că acestea fac posibilă dezvoltarea multilaterală și armonioasă a personalității, prin formarea procedeelor și metodelor de gîndire creatoare și activitate practică. Creativitatea elevilor are aspect gnoseologic — înlesnește studierea proceselor modelării, construirii etc., slujește ca mijloc puternic de cunoaștere a lumii înconjurătoare, saturată de procese tehnice și tehnologice. La un nivel mai înalt de dezvoltare, creativitatea tehnică și de experimentare a elevilor, dobîndește nu numai o mare funcție de cunoaștere și dezvoltare, dar și o funcție de creație, legată de dobîndirea unor idei cu totul noi și transpunerea lor în obiecte și procese originale. Aspectul educativ și cel gnoseologic al creației elevilor sînt strîns legate între ele și, de asemenea, cu aspectele psihologice, de exemplu, cu o metodă complexă ; în cele trei aspecte trebuie să fie cercetate și perfecționate în practică probleme ca : structura și nivelurile creativității tehnice a elevilor ; tipurile și temele de creație tehnice și de muncă ; metode și forme de învățare a elevilor cum să rezolve teme de creație tehnică și de realizare creatoare a oricăror teme practice.

Ideile leniniste de formare a unor membri multilateral dezvoltați ai societății comuniste sînt prezentate în cursul menționat la cel de-al XXV-lea Congres al P.C.U.S. privind realizarea tratării complexe a problemei educației. În lumina acestuia sistemul educației prin muncă este privit de pe poziții esențial pedagogice. Drept caracteristică esențială se distinge : folosirea muncii elevilor în scopul dezvoltării multilaterale a personalității lor, introducerea în activitatea elevilor a cunoștințelor din realitatea înconjurătoare și însușirea experienței de muncă a generațiilor anterioare ; formarea la elevi a spiritului de a fi gata să muncească în producția socială.

Factorii educativi de seamă, după cum dovedesc rezultatele cercetărilor efectuate, sînt : importanța social-utilă a muncii ; corespondența dintre muncă și înclinațiile elevilor ; stimularea fundamentată pedagogic a muncii ; caracterul colectivului de muncă (colaborare, întrecere socialistă, întrajutorare, răspundere colectivă etc.) ; asigurarea metodică a procesului pregătirii pentru muncă ; posibilitatea folosirii creatoare în muncă a cunoștințelor și priceperilor elevilor ; nivelul tehnic-cultural al dotării cabinetelor, laboratoarelor, secțiilor, loturilor, parcelelor de pe cîmp etc.

O MUNCĂ BUNĂ A ABSOLVENȚILOR ESTE POSIBILĂ NUMAI DACĂ EI ȘI ALEG PROFESIA ÎN MOD JUST. Prin orientarea profesională în condițiile socialismului dezvoltat, se înțelege procesul determinat de societate de autorientare profesională a tineretului, asigurînd îmbinarea armonioasă a intereselor personale și cele sociale prin alegerea sferei de activitate profesională. Autoorientarea profesională este un proces de formare a aspirațiilor profesionale, care se desăvîrșește prin luarea deciziei asupra profesiei, realizarea ei, ținîndu-se seama de întreaga complexitate a relației dintre luarea deciziei și realizarea ei. Îndruma-

rea autoorientării profesionale a tineretului reprezintă sistemul influenţelor sociale asupra personalităţii, cuprinzînd următoarele componente : învăţămîntul profesional, educaţia profesională, popularizarea profesiilor, consultaţiile profesionale, alegerea profesiei, adaptarea profesională. Orientarea profesională a elevilor se desfăşoară în următoarele direcţii fundamentale : instruirea profesională, propaganda profesională, educaţia profesională, consultaţia profesională.

Rolul central al şcolii profesionale în desfăşurarea muncii de orientare profesională a elevilor este condiţionat de faptul că constituie canalul de bază, prin care societatea acţionează asupra educaţiei tinerei generaţii, a pregătirii ei pentru muncă, în economia naţională şi alegerea conştientă a profesiei. Ţinînd seama de distribuirea adolescenţilor care absolvesc şcoala de 8 ani, funcţiile din cadrul muncii de orientare profesională se împart în mod corespunzător între şcolile medii de cultură generală, şcolile din sistemul învăţămîntului profesional şi tehnic şi şcolile medii speciale.

Orientarea profesională în şcoală este considerată ca o parte componentă esenţială şi necesară a procesului instructiv-educativ, în care intră : crearea condiţiilor sociale ale pregătirii pentru muncă, ca o necesitate vitală, socială şi individuală ; familiarizarea cu tipuri de ocupaţii şi profesii mai răspîndite în diferite ramuri ale economiei şi includerea lor în activitatea productivă ; studierea sistematică a intereselor şi înclinaţiilor individuale şi educarea lor în mod dirijat ; formarea motivaţiei sociale a alegerii profesiei, consultarea elevilor în problemele legate de continuarea studiilor, alegerea profesiei şi repartizarea la locul de muncă ; munca cu părinţii elevilor.

Rolul deosebit al întreprinderilor şi instituţiilor în desfăşurarea muncii de orientare profesională este condiţionat de cointeresarea acestora, nu numai în ce priveşte educarea tinerei generaţii şi pregătirea schimbului de nădejde al clasei muncitoare, dar şi în trebuinţa expresă de muncitori calificaţi din rîndul absolvenţilor. Pe lîngă aceasta, foarte importantă este munca în întreprindere cu tinerii muncitori pentru adaptarea lor. În caz contrar se poate pierde acel efect, care a fost dobîndit înainte prin munca de orientare profesională cu elevii, care au devenit acum lucrători ai întreprinderii.

V. I. Lenin ne-a învăţat să acordăm o atenţie deosebită lipsurilor şi problemelor nerezolvate. În teoria şi practica pregătirii elevilor pentru muncă, din păcate, mai există greutăţi, probleme nerezolvate. Înlăturînd aceste lipsuri, devin posibile noi realizări ale ştiinţelor pedagogice. Cu tratarea ştiinţifică a problemelor analizate se ocupă Institutul de cercetări ştiinţifice pentru instruirea prin muncă şi orientarea profesională al Academiei de ştiinţe pedagogice a U.R.S.S. împreună cu secţiile corespunzătoare ale republicilor unionale, cu participarea specialiştilor din institute pedagogice şi universităţi. Un rol important în această direcţie îl are colaborarea cu instituţiile similare din ţările socialiste. Schimbul de experienţă şi informarea ştiinţifică permit reliefarea tendinţelor generale ale dezvoltării teoriei şi practice pregătirii tineretului pentru muncă şi găsirea conţinutului, metodei, formei optime de educare prin muncă a tinerei generaţii.

(Urmare de la pag. 21)

ai celei de a doua jumătăţi a sec. XIX şi primele trei decenii ale veacului al XX-lea, herbartianismul de filieră *post* şi *neoherbartiană* adaptat în mod creator la realităţile noastre, a fost bine conturat în pedagogia românească avînd cunoscuţi exponenţi ca : *Titu Maiorescu, Ioan Popescu, Petre Pipoş, Vasile Petri, Petru Şpan, V. Grigore Borgovan, Ştefan Velovan, Grigore Patriciu, Petre Dulfu* ş.a.

Preocuparea şi străduinţa lui Teodor Gal de a pune în lumină şi analiza activitatea lui Petru Şpan este deosebit de judicioasă, acesta ocupînd o poziţie dominantă în cadrul succesiunii herbartiene în ţara noastră şi avînd un rol principal în ampla şi intensa mişcare culturală din Transilvania în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Elev al lui D. P. Bareianu şi Ioan Popescu la a cărui catedră de pedagogie de la Institutul pedagogic-teologic din Sibiu i-a şi urmat, Petru Şpan (1860—1911) a făcut temeinice studii de filozofie, istorie şi pedagogie la Viena (1884—1886) şi Jena unde a dat doctoratul (1887) cu W. Rein, conducătorul Seminarului academic pedagogic, avînd ca temă Dezvoltarea pedagogiei lui Herbart de către Ziller (Die Fortbildung der Pädagogik Herbarts durch Ziller), perioadă în care a audiat cursurile unor renumiţi profesori ca : Eucken Brentono, Vogt ş.a.

Întors în ţară, în Sibiul ce alături de Blaj, Braşov, Arad şi Năsăud constituia un mare centru cultural şi politic al românilor din Transilvania, în contextul puternicei mişcări culturale avînd ca exponenţi pe : Andrei Şaguna, Visarion Roman, Aron Densusianu, Gavriil Munteanu, Zaharia Boiu, Vasile Bologa, Ioan Slavici, — Petru Şpan desfăşoară o remarcabilă activitate social-culturală de ridicare şi emancipare a poporului român din Transilvania, activînd în cadrul „Conferinţelor învăţătoreşti" Reuniunilor învăţătorilor, Asociaţiilor ASTRA ş.a., colaborînd intens la importantele reviste ca : Şcoala şi familia, Tribuna, etc., conducînd direct publicaţiile Vatra şcolară şi Pedagogia nouă.

În documentata şi aprofundata sa lucrare de analiză şi valorificare a operei şi activităţii lui Petru Şpan, de-a lungul unor bine argumentate capitole ca : pedagogia ca ştiinţă, probleme generale ale pedagogiei, învăţămîntul educativ, teoria lecţiei, metodele de învăţămînt, disciplina pedagogică, creşterea sau educaţia propriu-zisă ş.a., Teodor Gal prezintă concepţia pedagogică a lui Petru Şpan fundamentată pe teoria herbartiană de filiaţie zilleriană, relevînd aportul său creator faţă de Herbart în structurarea părţilor componente ale pedagogiei ; în definirea tactului pedagogic, tehnicii pedagogice şi talentului pedagogic, subliniind raportul de esenţă între teorie şi practică ; în stabilirea treptelor formale, a planului de lecţie. În adevăr, treptele formale aveau la principalii reprezentanţi următoarea structură : claritatea, asocia-

(Continuare în pag. 58)

Introducere în ontologia generală*

Pe linia perfecționării studierii filozofiei, în cunoscuta și populara sa colecție „Sinteze lyceum" care se adresează elevilor, profesorilor de liceu și cititorului postliceal, Editura Albatros a tipărit recent (1980) un volum de filozofie pe care-l considerăm continuarea unei serii care se vrea conturată și întregită. Sîntem în fața unei strălucite sinteze privind *teoria existenței* materialismului dialectic și istoric. Cartea este un valoros instrument de lucru care întregește și, firesc, depășește manualele de liceu.

Plecînd de la obiectul și problematica filozofiei, după ce face o incursiune în principalele aspecte ale dezvoltării filozofiei premarxiste, autoarea se oprește asupra materialismului dialectic și istoric ca o nouă etapă în dezvoltarea filozofiei, pentru ca apoi să fie abordate în mod sistematic problemele ontologiei generale care evident includ și unele idei directoare ale ontologiei sociale. Manifestînd grijă față de ideea completitudinii, lucrarea discută conceptul de existență ca cel mai larg concept al filozofiei, dar și cel mai susceptibil diferitelor interpretări. Deosebit de bogate în conținut și aduse la zi cu toate discuțiile contemporane care s-au purtat în jurul lor sînt conceptele fundamentale ale ontologiei generale : materie, mișcare, spațiu, timp. Conexiunea universală întregită cu ceea ce este nou în știința și filozofia contemporană, cu ideile de sistem și structură, analizează raporturile dintre obiecte, procese, atribute și relații. Un loc important îl ocupă determinismul în general și categoriile sale fundamentale, ca și determinismul social-uman și libertatea. Într-un capitol amplu lucrarea dezbate principalele legități ale determinismului universal.

Folosind metoda materialist-dialectică de cercetare și teoria de interpretare de pe poziții creatoare, autoarea, abordează conceptele, categoriile și principiile filozofiei în interdisciplinaritate cu științele particulare, ceea ce ușurează cititorului operațiile de corelație și sinteză mai amplă. Elevul sau fostul elev, dornic să știe mai mult decît în manual, face cunoștință cu conceptul, nou pentru el, de **determinism global**, fie el determinism universal și complex, fie caracteristic fiecărui nivel de organizare a existenței. Determinismul materialist dialectic este pus în relație cu finalitatea în biologie, iar determinismul social (și nu numai necesitatea) se corelează cu scopul și libertatea în diferitele ei etape de realizare. Fine și nuanțate delimitări se fac între răspundere, responsabilitate și creativitate. Regîndit este raportul dintre teorie și metodă etc.

Deși nivelul lucrării este mai mult decît un nivel mediu, el este *accesibil* oricărui cititor care s-a familiarizat cu filozofia cu ajutorul unui manual și al altor texte de istoria filozofiei și din științele fundamentale. Dînd dovadă de o informație bogată, la zi, autoarea nu face nici un rabat simplismului sau schematismului ci, dimpotrivă, este evident efortul, demn de a fi subliniat, de a ridica pe cititor și de a-l pune în contact cu problemele fundamentale, dezvăluindu-le nu de puține ori nuanțele și subtilitățile.

Abordînd problema ontologiei, autoarea este în opoziție deschisă cu acele orientări din filozofia contemporană care nu numai că ignoră această parte a filozofiei, dar chiar caută să o nege sau să o suprime — e vorba de pozitivism, neopozitivism, fenomenologie, existențialism. Față de aceste curente reducționiste, autoarea face delimitări critice nu numai necesare, dar și actuale. Dealtfel, abordînd această temă, a ontologiei, autoarea întregește și vine cu completări nu numai față de manualele de liceu, dar chiar și față de unele cursuri universitare. Cum spune dealtfel și autoarea în încheiere — „îmbogățindu-se cu modalități mai nuanțate de a pune problemele și de a le soluționa, ontologia materialist-dialectică rămîne mereu deschisă la marile probleme ale existenței" (p. 315).

Densă în idei, actuală în informație și dialog, cartea poate fi un indicat volum al perfecționării profesorilor de specialitate și sugestivă pentru o eventuală *carte a profesorului de filozofie* spre care tindem.

Lucrarea se încheie cu o bogată, utilă și binevenită bibliografie tematică. Dar întrucît această lucrare și altele care sperăm că o să-i urmeze, cum ar fi: ontologia existenței sociale, gnoseologia, antropologia filozofică, axiologia, praxiologia, etica, estetica, conștiința și materie, metode de cunoaștere și cercetare, condiția umană contemporană, cultură și civilizație, modul de viață socialist, calitatea vieții, filozofie și știință, filozofie și religie, filozofie și artă, filozofie și istorie, filozofie și ideal de viață, antologie filozofică etc. se adresează elevilor și publicului larg, credem că nu ar fi lipsit de eficiență un glosar cu termeni specifici cum sînt: filosofie, gnoseologie, cognoscibilitate, agnosticism, scepticism, revelație, dogmatism, dialectică, metafizică, ontologie, praxiologie, axiologie etc. Fiind, sperăm, vorba de o serie în cadrul acestei colecții, poate că editura, alături de celelalte valoroase „Dicționare Albatros" va scoate și *un Dicționar de științe sociale* pentru elevi și publicul larg.

Printr-un stil clar, concis, precis, lipsit de clișee, presărat cu întrebări și unele metafore plastice, cartea se recomandă atît prin conținutul de idei, cît și prin forma sa inteligibilă, instructivă și educativă.

Prof. Valdemar POPA

* CĂLINA MARE, *Introducere în ontologia generală*, București, Editura Albatros, 1980.

Educația în familia Marx*

Despre viața și activitatea lui K. Marx s-a scris, în literatura de specialitate, relativ mult. În ultimele două decenii, un număr însemnat de studii și lucrări abordează, din diferite unghiuri și cu metodologii adecvate domeniului de cercetare, diverse aspecte ale operei lui Marx : filozofice, sociologice, politologice etc.

Lucrarea cercetătoarei sovietice I. A. Pecernikova, *Educația în familia Marx*, aduce o notă de noutate și de interes. Elementul de noutate este circumscris în însăși tematica și conținutul cărții. Autoarea urmărește cu fidelitate momentele semnificative ale vieții și activității lui Marx, cu scopul de a sublinia pilduitoarele principii morale pe care și-a clădit familia și în lumina cărora și-a educat copiii. Ea evidențiază factorii principali, condițiile și principiile ce au stat la temelia actului educațional în familia Marx.

I. A. Pecernikova consideră că *afecțiunea, înțelegerea reciprocă* dintre Marx și soția sa, *comunitatea ideilor și preocupărilor* au stat la baza edu-

* I. A. Pecernikova, *Educația în familia Marx*, Buc., Editura didactică și pedagogică, 1979.

cației din cadrul familiei lor. Cu multă finețe, autoarea arată că același ideal al luptei pentru fericire a călăuzit-o și pe Jenny Marx. Opunîndu-se principiilor de castă ale nobilimii germane, din care făcea parte și familia ei, ea împărtășește, de la început, ideile soțului său, încurajîndu-l și stimulîndu-l în munca sa. A acceptat să se ocupe de copii și de treburile gospodărești pentru a-i crea lui K. Marx răgazul necesar muncii sale, dar a continuat să se instruiască mai ales în domeniile literaturii și filozofiei. Găsea mereu timp pentru 'a observa dezvoltarea armonioasă a copiilor, pentru a le educa acele aptitudini care corespundeau cel mai bine trăsăturilor lor de caracter. Biografii ne-o descriu ca fiind înzestrată cu un real simț pedagogic, urmărind, cu răbdare și perseverență, evoluția copiilor, intervenind cu pricepere în educarea lor. Totodată, Jenny îi oferea soțului ei un ajutor efectiv în muncă : îi transcria și corecta manuscrisele cu priceperea unui editor, participa, împreună cu el, la întrunirile muncitorilor, declamînd versuri înflăcărate etc. Lipsurile materiale n-au reușit să-i tulbure optimismul robust despre viață, încrederea în adevăr și dreptate. Numai moartea a patru dintre cei șapte copii ai lor a afectat-o puternic, dar a găsit tăria morală să depășească asemenea momente dificile și să continue să-și sprijine soțul, convinsă de justețea idealurilor pentru care lupta.

La rîndul său, K. Marx acorda o mare atenție educării copiilor, care-l iubeau și-l respectau mult. În puținele clipe de răgaz le povestea istorioare, se plimba cu ei, le asculta reflecțiile și căuta să le răspundă la întrebări.

Autoarea remarcă *atmosfera din familia Marx*, dominată de profunde preocupări intelectuale, atmosferă pe care o consideră drept „principala condiție obiectivă a educării cu succes a copiilor" (p. 48). Interesul pentru marile evenimente ale vremii (războiul civil din America, procesul comuniștilor din Köln, înființarea Internaționalei I, Comuna din Paris etc.) se transmitea, adesea, și asupra copiilor care erau, de multe ori, coparticipanți la discuțiile purtate de cei mari. Pe bună dreptate, autoarea subliniază că „familia lui Marx era o familie de revoluționari" (p. 50), toți membrii ei punînd pe primul plan nu interesele personale, ci datoria morală „de a lupta în numele fericirii întregii omeniri" (p. 51).

Fiicele lui Marx, — Jenny, Laura și Eleanor — au păstrat toată viața în conștiința lor imaginea părinților revoluționari, a spiritului de sacrificiu în folosul celor mulți și oprimați ce le călăuzea activitatea.

Fiicele lui Marx au crescut și au fost educate într-o atmosferă dominată de preocupări științifice și de cultul muncii, al unei munci titanice, dezinteresate, în folosul celor oprimați, cărora Marx le-a dedicat creațiile sale științifice. În acest sens, autoarea subliniază că „familia Marx concentra în sine tot ceea ce era absolut necesar pentru dezvoltarea spirituală a unei personalități în formare" (p. 70).

Un rol important în educarea copiilor îl au, după cum se știe, sentimentele de *prietenie* ce se stabilesc între ei și părinți. Cercetătoarea sovietică consacră un capitol special al cărții tocmai prieteniei dintre Marx și copiii săi. Autoarea subliniază justețea *poziției pedagogice* pe care s-a situat Marx față de copii, care concentra în sine atenția permanentă față de preocupările acestora, chiar de la vîrsta fragedă, participarea la activitățile și jocurile lor, tandrețe și duioșie, dar și fermitate atunci cînd situația o cerea.

Merită reținută ideea autoarei conform căreia „Marx și soția sa erau adepții dezvoltării intelectuale timpurii a copiilor" (p. 81). Ca atare, ei le-au îndrumat pe fetițe în studiul și lectura operelor literaturii clasice, dezvoltîndu-le *interesul pentru lectură*, au acordat o atenție deosebită *învățării limbilor străine*, pe care le considerau „o armă în lupta vieții" (p. 97), au insuflat copiilor *dragostea pentru natură*, dezvoltîndu-le, astfel, spiritul de observație, ajutîndu-i să înțeleagă legile naturii.

În altă ordine de idei, cercetătoarea subliniază preocuparea permanentă a soților Marx de a forma, încă din anii, copilăriei, *convingeri* copiilor, înțelegînd că aceasta reprezintă o condiție esențială a conturării personalității lor. Marx nu ezita să le explice fiicelor sale anumite probleme legate de politică, religie, luptă de clasă, exploatare etc.

Părinții se străduiau să dezvolte, totodată, *independența* și *inițiativa* copiilor, nerecurgînd la forță și autoritate în educarea lor, ci adresîndu-se „conștiinței și inimii copiilor" (p. 87).

Marx și soția sa erau, de asemenea, adepții *dezvoltării multilaterale* a copiilor, educîndu-le spiritul de responsabilitate în îndeplinirea îndatoririlor, îmbinîndu-le preocupările intelectuale cu cele fizice (plimbări în aer liber, gimnastică, scrimă, călărie, tir etc.). Autoarea arată că soții Marx au înțeles și rolul *autoinstruirii* ca temelie a desăvîrșirii morale și intelectuale a copiilor, îndemnîndu-i să persevereze în *studiul individual*, insuflîndu-le dragostea pentru *artă* (muzică, desen, poezie, artă dramatică). Ei au îmbinat permanent educația *estetică* a copiilor cu *educația în spiritul moralei proletare*. Pe măsură ce fetele creșteau, Marx le repartiza anumite sarcini mai însemnate: lectura ziarelor și selectarea celor mai interesante probleme, efectuarea corespondenței etc. Mai mult, el le-a luat la Congresul Internaționalei I de la Haga, unde fetele au dat un ajutor prețios lui Marx și Engels în combaterea anarhiștilor, făcînd traduceri, transcriind documente etc.

Curajul era o trăsătură de caracter mult apreciată și cultivată în famila lui Marx. La această școală au fost educate fetele lui Marx. Autoarea reliefează curajul și dîrzenia de care au dat dovadă în diferite împrejurări ale vieții atît Marx și soția sa, cît și Jenny, Laura, Eleanor și soții lor — Charles Longuet, Paul Lafargue și Edward Aveling.

Parcurgînd lucrarea lui I. A. Pecernikova rămîi cu sentimentul unei depline satisfacții intelectuale. Și aceasta pentru că autoarea — bună cunoscătoare a principiilor pedagogice și dotată cu un real talent scriitoricesc, reușește să redea într-un volum relativ mic date și fapte de maximă importanță pentru înțelegerea fizionomiei intelectuale și morale a membrilor familiei Marx.

Gheorghe **BOTIȘ**

(Urmare de la pag. 56)

ția, sistemul, metoda — J. Fr. Herbart ; analiza, sinteza, asociația, sistemul, metoda — T. Ziller ; pregătirea, predarea, asocierea, generalizarea, aplicarea — W. Rein ; intuiția, cugetarea, aplicarea — F. W. Dörpfeld ; introducerea, predarea, aplicarea — F. Collard; pregătirea, tratarea, asocierea, generalizarea, aplicarea — G. G. Antonescu. La *Petru Șpan* treptele lecției au următoarea structură : analiza, sinteza, asocierea, sistematizarea, aplicarea.

În concepția pedagogică a lui Petru Șpan — concretizată în lucrări ca *Lecții de pedagogie, Lecții de didactică, Idei pregătitoare în pedagogie*, ș.a. — este arătată de Teodor Gal și influența ideilor lui Comenius Locke, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg, Spencer, ceea ce a dat concepției acestuia un larg orizont înscriind ideile noi ale activismului, pedagogiei sociale, regionalismului educativ, individualizării învățămîntului, promovării unei pedagogii naționale adaptate la specificul autohton.

Prin documentarea și aprofundarea deosebită, lucrarea prof. Teodor Gal se înscrie ca o contribuție de valoare în domeniul valorificării moștenirii noastre culturale.

SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1980

EDITORIALE

	nr. rev.	nr. pag.
* * * — *Certitudine și responsabilitate*	1	1
GEORGE CIUDAN — *Epoca Ceaușescu, epoca unei noi renașteri a României*	3	1

CONGRESUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

NICOLAE CEAUȘESCU — *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului*	2	1
ANETA SPORNIC — *Raport privind înfăptuirea hotărîrilor de partid și de stat în domeniul educației și învățămîntului* .	2	9
* * * — *Telegramă adresată C.C. al P.C.R., tovarășului Nicolae Ceaușescu*	2	13
* * * — *Din chemarea Congresului educației și învățămîntului către toate cadrele didactice din R.S.R.*	2	15
* * * — *Desfășurarea lucrărilor Congresului educației și învățămîntului*	2	18
* * * — *Învățămîntul de calitate — condiție esențială a succesului școlar*	3	11
LUCIAN AGACHI — *Perfecționarea conținutului învățămîntului — obiectiv prioritar al școlii*	1	2
ELENA BĂDILĂ — *Măsuri și acțiunii ferme, eficiente* . .	3	9
NICOLAE DINU — *Cum acționăm pentru pregătirea viitorilor producători*	3	9
DOMNICA MURGOCI — *Preocupări susținute privind modernizarea învățămîntului* . . .	1	3
ION PĂTRAȘCU — *O clară îndrumare și orientare politico-ideologică*	1	4
ION T. RADU — *Noua calitate în învățămînt*	3	5
VIRGILIU RADULIAN — *Calitatea învățămîntului — calitatea forței de muncă*	1	7
VIRGILIU RADULIAN — *Angajarea și responsabilitatea cercetării pedagogice și psihologice*	2	21
AURORA STAVRACHE — *Acțiunea noastră fermă spre o nouă calitate în învățămînt* .	1	6
GEORGE ȘOVU — *Marea lecție — Însemnări pe marginea Congresului educației și învățămîntului*	2	24
ANTON VASILESCU — *Ridicarea întregului învățămînt pe o treaptă calitativ superioară*	3	2

PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

	nr. rev.	nr. pag.
DIDINA BĂRBULESCU, PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU — *Funcțiile lucrărilor de diplomă în lumina exigențelor și orientării actuale în învățămînt*	11	32
EMIL BĂLDESCU, OLIVIA CLĂTICI — *Utilizarea eficientă a cabinetelor de științe sociale*	1	47
MEDEEA BUNESCU — *Obținerea succesului școlar prin cunoașterea factorilor perturbatori și înlăturarea lor*	10	44
VASILE BUNESCU — *Instrumental, operațional și funcțional în învățămîntul contemporan*	7	3
VASILE BUNESCU — *Orientări în didactica contemporană* . . .	11	15
FLORICA BUZINSCHI — *Evaluarea procesului de instruire la limba română în gimnaziu*	12	31
ELENA CAZAN — *Munca în grup — metodă eficientă în predarea științelor sociale* . .	5	41
GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA — *Reformularea unor teme pentru însușirea conștientă și cauzală a matematicii* . . .	1	34
GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA — *Necesitatea corelării cunoștințelor de matematică, fizică și disciplinele tehnice*	4	25
HRIPSIME CEAMURIAN — *Accesibilitatea studierii fizicii prin folosirea truselor pentru elevi*	5	29
IOAN CERGHIT — *Modernizarea lecției — o problemă deschisă practicii școlare și cercetării pedagogice*	3	16
IOAN CERGHIT — *Abordarea sistemică și implicațiile ei asupra optimizării lecției* . .	4	22
IOAN CERGHIT — *Alegerea variantei optime de structurare a activității din cadrul lecției — act important de decizie didactică*	8	1
PETRE CHIRTOP — *În legătură cu rezolvarea unor inecuații logaritmice*	5	50
RODICA CONSTANTINESCU — *Modalități de folosire a aparaturii de laborator în studiul chimiei*	5	31
C. COSTIN, V. ATANASIU, S. FĂTU — *Stimularea interesului științific și creșterea randamentului școlar la chimie*	10	37
VIRGINIA CREȚU — *Direcții de colaborare interdisciplinară în învățămîntul gimnazial* . . .	5	36

	nr. rev.	nr. pag.
G. DAN-SPÎNOIU, V. RADU, R. RADULESCU, M. MOȚESCU — *Randamentul elevilor la disciplinele fundamentale — efect sintetic al unei constelații de factori* . .	1	42
GETA DAN-SPINOIU — *Adaptabilitatea continuă a învățământului la condițiile revoluției științifice și tehnologice și cerințele economiei moderne*	10	1
ROMEO DĂSCĂLESCU — *Realizarea unui echilibru al relației elev-mediu înconjurător* .	12	29
ION DRĂGAN, PARTENIE ANUCUȚA — *Aspecte psihopedagogice și praxiologice ale formării la elevi a deprinderilor de muncă intelectuală* . . .	7	25
MARIA DRĂGUȚ — *Formarea deprinderii de a pune întrebări — mijloc de dezvoltare a gîndirii matematice* . . .	9	28
VALENTINA FILIPESCU — *Raportul plan de învățămînt — programă — manual*	5	11
VALENTINA FILIPESCU, MIHAELA JIGĂU, MIHAI JIGĂU — *Modalități de asigurare a promovării clasei de către toți elevii*	13	4
LIVIA FUMURESCU — *Noi modalități de angajare a elevilor clasei a V-a în dinamica lecțiilor de lectură*	1	30
ALEXANDRU GĂVENEA — *Lecția de recapitulare în condițiile învățămîntului modern* .	11	20
MARIA GÎRBOVEANU, ADRIANA ONOFREI — *Aspecte ale raportului dintre nivelul intelectual și creativitate* . . .	3	52
PETRUȚA GĂZDARU, CONSTANTIN CÎRBUNARU — *Rigurozitatea și accesibilitatea noțiunilor de geometrie la clasa a VI-a*	12	13
CONSTANTIN GHEORGHIAȘ — *Compunerea — cerință majoră pentru elevii liceului seral*	9	42
LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — *Succesul elevilor — succesul profesorilor*	2	54
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — *Tendințe actuale în predarea limbilor străine*	5	51
ANDREI IONESCU — *Relații interdisciplinare între fizică și matematică*	1	38
IOAN IONESCU — *Utilizarea echipamentului din laboratorul de electrotehnică în actul de predare-învățare*	5	33
MIRON IONESCU — *Principiile și metodele de învățămînt în lumina didacticii contemporane*	6	1
NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU — *Strategii de învățare a limbii române în școlile cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare*	11	45
IOAN LERIC — *Jocuri instructive în predarea limbii latine* . .	7	29
IOANA LUNGU, ELENA BLIDEANU — *Lecția de economie politică în întreprindere* .	9	32
CONSTANTIN MARINESCU — *Manualele de literatură română pentru liceu între exigențe și realizări*	1	70
MARIA MĂRGINEANU, OLGA PĂUN — *Înțelegerea de către elevi a funcției de semnificație a cuvintelor*	9	35
I. MĂNZAT, A. IONESCU ZANETTI, M. MUREȘANU, F. CARAIMAN — *Elemente de teorie generală a sistemelor (lecții experimentale la clasa a VIII-a)*	1	21
MIHAI MERTICARU — *Eficiența integrării lecturii literare cu studiul limbii în însușirea cunoștințelor*	9	40
TUDOREL MIRESCU, VALERIA MIRESCU — *Experimentarea unor strategii interdisciplinare în gimnaziu*	10	20
TEODOR MUCICĂ — *Probleme pedagogice ale folosirii mijloacelor de învățămînt la lecție*	9	13
ION NEACȘU — *Valori ale „explicației" în logica didactică și logica științei*	1	25
ION NEACȘU — *Strategii, metode și procedee de impulsionare a proceselor de predare și învățare*	6	27
GEORGE NESTOR — *Despre modern în actul de predare-învățare*	1	40
VALERIU NEȘTIAN — *Cercetarea științifică și progresul școlii*	6	8
EUGEN NOVEANU — *Spre o abordare complexă a procesului de învățare a limbii străine*	6	20
TUDOR OPRIȘ — *O viziune realistă a relației profesor-elev de pe poziția ambilor parteneri*	6	24
TUDOR OPRIȘ — *Probleme de graniță ale biologiei și incorporarea lor în viziunea științifică a elevilor*	12	37
EMIL PĂUN — *Manualul școlar — cerințe științifice și psihopedagogice*	6	5
SILVIU PEPELEA — *Rolul taberei de elevi în însușirea limbilor moderne*	9	37
MINODORA PEROVICI — *Metodica folosirii mijloacelor moderne de învățămînt*	5	25
VASILE POPEANGĂ — *Modele de proiectare a activității școlare*	6	10
AL. POPESCU-MIHAEȘTI — *Logica internă a științelor și logica disciplinelor de învățămînt — coordonată de bază în elaborarea programelor școlare*	10	16
ION POPESCU — *Manualul școlar, carte de bază a elevului*	7	60
PAUL POPESCU-NEVEANU — *Creativitate și învățare* . . .	1	12
TIBERIU POPESCU — *Riscurile lecturii ca problemă de educație*	1	68
DEMETRA PREOTEASA, VIORICA LUPU — *Modalități de realizare a recapitulării la tema „Compușii hidroxilici"*	11	28
CONSTANTIN PUFAN — *Implicații ale afectivității în condiționarea conduitei la debilii mintali și la imbecili*	6	32
ION PUȘCAȘU — *Mijloacele de învățămînt în sprijinul creșterii eficienței procesului instructiv-educativ*	5	15
DAVID RIMER — *Asupra utilizării teoriei grafelor în cercetări de metodică*	10	24
ELENA RUDICĂ, TIBERIU RUDICĂ — *Particularități ale actului intearpreciativ și autoapreciativ la elevii clasei a V-a*	12	16
ELENA ȘEBE — *Asigurarea densității și esențialității în prezentarea informației școlare* .	10	34
ELENA SZAPPANYOS — *Activitatea independentă a elevului în cadrul lecțiilor de literatură în liceu*	5	44

	nr. rev.	nr. pag.
MAGDALENA VASILESCU — *Lecția sub semnul creativității*	9	45
GEORGE VĂIDEANU — *Relația cercetare-decizie-practică educațională*	11	4
LAZĂR VLĂSCEANU — *Critica și conștiința critică a pedagogiei*	4	50
MARIA VOICU, GEORGETA ANGHEL — *Strategia dezvoltării capacității de raționare analogică la elevi*	4	30
MARIA VOICU, GEORGETA ANGHEL — *Definirea în sistem a unor noțiuni de fizică cu posibilități integrative*	10	27
DUMITRU VRABIE — *Evaluarea școlară — act formativ*	3	48

PEDAGOGIA MUNCII

* * * — *Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei? (Masă rotundă redactată de* MIHAI DIACONU)	5	56
* * * — *Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei? (Masă rotundă realizată de* SILVIA DIMA)	6	50
* * * — *Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei? (Din experiența liceelor industriale din jud. Caraș-Severin — masă rotundă realizată de* DINCA SOARE)	9	20
* * * — *Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei? (relația școală-uzină) — masă rotundă realizată de* DINCA SOARE	11	9
ALEXANDRU BĂRSESCU — *Calitatea pregătirii tineretului pentru muncă și viață*	10	7
MARIA ELENA CATANĂ — *Mijloace de realizare a interrelației familie-școală și educarea profamilială a adolescenților*	8	19
N. I. CHERCHEZ — *Orientarea școlară și profesională agricolă — atribut de bază al liceelor agroindustriale*	3	25
GEORGE CIUDAN — *Cînd devine meseria brățară de aur*	4	6
ION CRUCERU — *Metode și procedee utilizate în pregătirea cadrelor necesare industriei miniere*	2	30
ROMEO DĂSCĂLESCU — *Orientarea școlară și profesională și pregătirea forței de muncă*	1	66
R. DĂSCĂLESCU, M. GHIVIRIGĂ, E. POPESCU, D. SALADE — *Contribuția orientării școlare și profesionale la pregătirea forței de muncă*	5	18
ANGHEL GENEA — *Constructorul*	6	64
ION GROZA — *Modalități de legare a procesului de instruire cu producția în liceul industrial cu profil metalurgic*	2	26
LETIȚIA IONAȘ — *Implicarea fermă a școlii în pregătirea înaltă a viitorilor muncitori calificați*	5	8
IOAN IONESCU — *Corelație și interdisciplinaritate în învățarea disciplinelor tehnice și în activitatea de instruire practică*	11	23
IOLANDA MARC — *Perfecționarea metodelor de organizare a activității tehnico-productive*	8	6
NICOLAE MITROFAN — *Orientarea și selecția profesională a educatorilor*	8	15
GEORGE NESTOR — *Pregătirea profesorului — condiție a succesului școlar*	9	26
ANDREI NOVAK — *Proiectarea unui sistem de evaluare a eficienței pregătirii tehnologice*	4	1
CONSTANTIN PANTELIMON — *Orientarea școlară și profesională — sarcină de mare răspundere a fiecărui educator*	3	21
MIHAI PASCU — *Tehnologii de formare a viitorilor lucrători în agricultură*	10	12
ION PĂTRAȘCU — *Ridicarea pe prim plan a calității întregului proces de predare-învățare*	9	6
IOAN PETRESCU — *Lotul școlar — mijloc de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția*	10	9
ION TITUS PERȘOIU — *Liceul agroindustrial din Ciorogîrla*	6	57
ELENA POPESCU — *Consultația psihopedagogică pentru elevi și părinți*	4	8
VASILE V. POPESCU — *Dimensiuni valorice multiple în stilul relațiilor director-cadre didactice*	9	9
VIRGILIU RADULIAN — *Calitatea educatorului — condiție fundamentală a perfecționării învățămîntului*	9	1
TEODOR RAPORTAN, LELICA IVĂNESCU — *Furnalistul*	6	59
MARIA ROȘU — *Modalități de predare-învățare a desenului tehnic*	8	8
DORIN VIOREL SARCA — *Contribuția profesorului de chimie la integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea științifică*	8	11
RADA SFETCU — *Activități organizate de laboratorul de orientare școlară și profesională*	8	22
ADINA STĂNESCU — *Relația dintre disciplinele tehnice și activitățile în atelier*	10	6
MARIA TUDOSE — *Căi și metode de integrare a procesului instructiv-educativ cu producția în școli profesionale*	4	4
FILIMON TURCU — *Cultivarea spiritului creator al elevilor pentru activitatea tehnică și științifică*	1	16
ANTON VASILESCU — *Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei?*	12	1
DUMITRU VÎRLAN — *Grupul școlar de petrol din Tîrgoviște*	6	55
MIRCEA VLĂDUȚ, PETRE BĂRBULESCU — *Căi de sporire a eficienței activității productive a elevilor în domeniul agriculturii*	12	3
LAZĂR VLĂSCEANU — *Noua funcție a școlii în condițiile integrării învățămîntului cu producția și cercetarea*	5	3

EDUCAȚIA POLITICO-IDEOLOGICĂ A ELEVILOR

DUMITRU ALMAȘ — *Istoria, știință formativă în instrucția*		

	nr. rev.	nr. pag.
culturală și în educația patriotică a generațiilor	9	17
ELENA BADEA — *Modalități eficiente de educație ateist-științifică a pionierilor și șoimilor patriei*	7	18
MARIN CĂLIN — *Perfecționarea relației educative profesor-elev, problemă a calității învățământului*	8	24
SILVIU CERCEA — *Modalități de integrare a documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R. în lecțiile de științe sociale*	3	36
CORNELIU CRĂCIUN — *Valorificarea literaturii române în educarea materialist-științifică a elevilor*	3	39
EMILIAN DIMITRIU — *Rolul dinamizator al filozofiei educației în formarea omului nou*	3	33
GHENA DOBRE — *Un mediu școlar ambiant asigură trecerea la o nouă calitate* . . .	8	29
VALERIA DONEA — *Conținutul și organizarea eficientă a timpului liber al elevilor* . .	7	14
GHEORGHE LĂZĂRESCU — *Educația estetică prin literatură*	8	50
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — *Valorificarea potențialului educativ al lecției* . .	7	10
ELENA MACAVEI — *Rolul educației ca act terapeutic în echilibrarea afectiv-volutivă a copiilor din casele de copii* .	12	22
TOMA MAREȘ — *Procesul — formă de gîndire creatoare a copiilor și mijloc de educare comunistă*	2	43
TOMA MAREȘ — *Informarea politică — aspect al educării ideologico-politice și revoluționare a elevilor*	5	69
TOMA MAREȘ — *Mijloace și forme de realizare a concepției științifice despre lume prin activități pionierești* . .	12	25
GH. NEAMȚU, A. FARCAȘ, AL. FAZOLI — *Formarea concepției ateist-științifice în liceu* .	5	72
ADRIAN NECULAU — *Cum tratăm elevii liederi?*	2	46
PAVEL PETROMAN — *Aspecte ale educației sexuale*	8	31
ELENA POTORAC — *Relații ale nivelului de aspirație al elevilor cu satisfacția și insatisfacția sa școlară*	2	49
NICOLAE ROȘUȚ — *Valențe educative ale istoriei în școala contemporană*	5	75
SANDA ȘTEFĂNESCU — *Copiii și literatura de aventuri — valori etice și funcții educative*	8	27
MAGDALENA VASILESCU — *Tinerețe, eroism, abnegație, romantism revoluționar* . . .	5	1

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR

CONSTANȚA ALEXANDRU — *Îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului elevilor mici*	8	42
GHEORGHE ALEXANDRU — *Folosirea diagramei în procesul de predare-învățare*	8	40
MAGDALENA BANTO, ALEXANDRA POGINGEANU — *Concluzii ale cercetării privind elaborarea baremelor pentru compunere în ciclul primar*	4	38
MAGDALENA BANTO, ALEXANDRA POGINGEANU — *Considerații metodice despre citirea în gînd la elevii mici*	11	39
H. BARBU — *Cultivarea interesului copiilor pentru activitatea productivă prin jocul de construcție*	8	37
EMILIA BĂTRÎNU — *Particularitățile gîndirii școlarului mic și accesibilitatea noțiunilor matematicii moderne* . . .	4	35
PARASCHIVA CIULIANU — *Lecții de vocabular la clasele primare*	4	54
CĂLIN DRĂGOI — *Utilizarea povestirilor cu conținut istoric în grădiniță*	7	45
PETRUȚA GĂZDARU — *Problema... problemelor de matematică la clasele I și a II-a* .	4	41
MIHALACHE GURGUI, BENEDICT SURIN — *Predarea muzicii la clasele I—IV în condițiile folosirii instrumentului muzical*	7	49
FELICIA HAICA — *Atelierul de geometrie (prototip didactic)* .	10	52
PELAGHIA POPESCU, IOAN C. ROMAN — *Nivelul de dezvoltare a unor deprinderi de citire și scriere*	12	39
ȘTEFANIA POPESCU — *Posibilități de orientare practică a predării verbului în clasele primare*	12	43
NICOLAE OPRESCU — *Activitatea de rezolvare a problemelor, cadru optim de educare a gîndirii creatoare* . .	4	51
MARIA DORINA PAȘCA — *Folosirea în mod creator a orelor la dispoziția învățătorului la limba română în clasa a III-a*	11	49
MARIA URSACHE — *Preîntîmpinarea insuccesului școlar prin evitarea supraîncărcării*	11	36
MARIA VEBER — *Modalități de înlăturarea insuccesului școlar în învățămîntul primar* .	10	49

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

MIHAI BEJENARU — *Un pas responsabil spre o nouă calitate*	7	39
EUGEN BLIDEANU — *Valențele formative ale practicii înaintate prin interasistențele la lecții demonstrative* . . .	11	25
IOAN BONTAȘ, EUGENIA BĂLAȘA — *Stagiu în producție — formă eficientă de perfecționare profesională a cadrelor didactice din învățămîntul profesional și de maiștri* . .	4	12
AUREL BULZAN — *Perfecționarea educatoarelor și învățătorilor, atribuție majoră a liceului pedagogic*	4	15
V. BUNESCU, I. CERGHIT, ROMEO DĂSCĂLESCU — *Proiect de programă școlară pentru didactica generală (cl. a XI-a) licee pedagogice* . .	7	42
ACULIN CAZACU — *Responsabilitatea socială și pedagogică a cadrelor didactice*	7	7
VALENTIN CIOBANU — *Accentuarea caracterului practic-aplicativ*	6	39
ANA CRIȘAN, PETRU IRIMESCU — *Calitatea de instrument metodologic*	6	38

	nr. rev.	nr. pag.
GH. DASCĂLU — *O programă mai la obiect, mai profundă*	1	37
ION DRĂGAN — *Pentru o mai bună calitate a lucrărilor de gradul I*	4	18
ION DRĂGAN — *Sistematică, diferențiată, eficientă*	8	47
IOAN DÎRJAN — *Accentuarea caracterului practic-aplicativ al învățămîntului*	10	61
ILIE ISTODORESCU — *O abordare pe probleme*	7	41
IOAN JINGA — *Calitatea perfecționării profesorilor — premisă a eficienței învățămîntului*	1	62
IOAN JINGA — *Perfecționarea directorilor de școli*	5	65
IOAN JINGA — *Inspecția școlară sub semnul perfecționării*	10	57
ZOE MUREȘAN, AURELIA BĂDOI — *O problematică diferențiată*	6	37
EFTINA PANTELIMON — *Asigurarea caracterului practic-aplicativ al procesului de învățămînt în sistemul conducerii școlii*	7	22
PAVEL PETROMAN — *Succesul școlar — obiectiv principal al muncii de îndrumare și control*	2	57
VALDEMAR POPA — *Completitudinea — cerință esențială a programelor de perfecționare*	6	35
VASILE V. POPESCU — *Programa profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice inginerești*	6	42
FLORICA POPESCU — *Liceele pedagogice — centre metodice și de perfecționare*	4	10
SOFIA PUȘCAȘU, ION T. RADU — *Inspecția școlară — mijloc eficient de perfecționare a cadrelor didactice*	5	61
ION ROMAN — *Perfecționarea pregătirii profesorilor*	1	58
GHEORGHE SIRETEANU — *Perfecționarea învățămîntului în concordanță cu cerințele școlii de masă*	8	48
DOINA ȘTEFĂNESCU — *Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori*	12	34
TUDOR ȚOPA — *Instruire specială și cultură în formarea inginerului*	7	33
MIRCEA VLĂDUȚ — *Maistrul-instructor, bun specialist și educator*	3	30
MIRCEA VLĂDUȚ, VASILE MOLAN — *Inspecția școlară — metodă complexă de coordonare și control, pe baze științifice, a învățămîntului*	6	13

CONSULTAȚII

N. I. CERCHEZ — *Consultația și meditația — forme eficiente de ajutorare a elevilor*	9	47
OLIVIA CLĂTICI — *Caracterul creator al politicii Partidului Comunist Român de construire a socialismului, de aplicare a adevărurilor universal valabile ale teoriei revoluționare la condițiile țării noastre*	10	39
GHEORGHE CREȚOIU — *Direcții prioritare ale industrializării în etapa actuală de dezvoltare economico-socială a României*	12	17
ION DRAGU — *Unitatea dialectică a studiului științelor sociale cu practica social-istorică, cu viața reală*	2	37
TEODOR GAL — *Concepția Partidului Comunist Român privind conceptul de personalitate multilateral dezvoltată*	2	33
ROMEO POENARU — *Didactogenia în școală*	9	51
CĂLIN VÎLSAN — *Concepția P.C.R. privind raportul național-internațional în politica de edificare a orînduirii socialiste*	11	51

PROFILE ȘI MEDALIOANE

MEDEEA BUNESCU — *Muncă-realizări-aspirații*	9	58
MIHAI DIACONU — *Învățătoarea Maria Enășescu*	1	75
P. FLORICA — *Pasiuni*	4	46
GEORGE CIUDAN — *Anghel Manolache, dascăl de mare prestigiu*	8	63
ADRIAN NECULAU — *Cu dăruire în slujba școlii și a științei (academician Vasile Pavelcu la 80 de ani)*	12	51
NICOLAE SĂCĂLIȘ — *Stanciu Stoian — profesor și mentor*	9	56
IOAN GH. STANCIU — *Profesorul Stanciu Stoian — octogenar*	9	54
ISPAS STOIAN — *Profesorul emerit Dumitru Theodosiu la 90 de ani*	11	48
VIRGILIU RADULIAN — *Strălucită pildă de cărturar luptător pentru afirmarea pedagogiei ca știință*	3	44
GEORGE VĂIDEANU — *Ștefan Bârsănescu — o viață dedicată progresului învățămîntului și pedagogiei românești*	3	42

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION HORAȚIU-CRIȘAN — *Argumente arheologice, literare și epigrafice privind statul dac condus de Burebista*	8	54
DUMITRU FĂNARU — *Funcția pedagogică a sanctuarelor dacilor*	4	54
DUMITRU FĂNARU — *Gîndirea pedaogică a strămoșilor noștri*	7	52
OCTAVIAN IONESCU — *Idei pedagogice desprinse din practica educației morale în secolele XIV—XV*	7	55
ION ORGHIDAN — *Caracterul creator al învățămîntului românesc*	3	58
ION VERDEȘ — *Despre geneza actului educativ pe teritoriul României*	8	53

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA DIN ALTE ȚĂRI

EMILIAN DIMITRIU — *Orizonturi de idei și acțiune despre educație și învățămînt în gîndirea contemporană*	11	56
V. A. POLIAKOV — *Instruirea și educarea prin muncă a elevilor în școala sovietică*	12	53
VIRGILIU RADULIAN — *Orizont pedagogic italian*	11	59
WALTER ROTH — *Antidefectologia — implicațiile teoretice*		

	nr. rev.	nr. pag.
și practice ale unui curent contemporan	1	77
CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ — *Învățământul, factor de reproducere a inegalității sociale în societatea socialistă*	2	61
ION GRIGORE SION — *Cooperarea internațională privind educația relativă la mediu*	4	61
GEORGE VĂIDEANU — *Evaluarea rezultatelor școlare. Observații pe marginea unei reuniuni europene*	4	57

CĂRȚI — IDEI — BREVIAR

GHEORGHE ALEXANDRU — *„Incotro fiule?"* de GEORGE NESTOR	2	56
IOAN ALISTAR — *O lucrare utilă*	8	64
MIRCEA BALDOVIN — *„Metodica predării biologiei la clasele V—VIII"* de V. TUDOR, E. CSENGERI, E. MINDRULEASA, A. IONEL, G. ILIE, V. NEGULESCU, H. VERESZAN	3	10
PETRE BÂRBULESCU — *„Probleme de pedagogie contemporană"*	5	7
ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — *„Școala și pregătirea forței de muncă"*	12	50
IOAN BONTAȘ — *„Dicționar de pedagogie"*	2	32
GHEORGHE BOTIȘ — *„Educația în familia Marx"* de I. A. PECERNIKOVA	12	57
GHEORGHE BUNESCU — *„Educația în familie"* de EMILIA BĂTRÎNU	9	53
DOINA CALOMFIRESCU — *„Limbaj și gîndire"* de JOHN CARROL	6	62
ACULIN CAZACU — *„Decizie și inovație în învățămînt"* de LAZĂR VLĂSCEANU	8	23
GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA — *Despre manualul de geometrie (clasa a VI-a)*	8	52
N. N. CEAUȘESCU — *Educația fizică în școlile scandinave*	6	54
ECATERINA CSENGERI — *„Educația tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar"* de BELLER B., BERECS I., KORMILESZ M., KOVÁCS P., MOLNAR I.	2	42
EMILIAN DIMITRIU — *Îndrumări metodico-pedagogice"* de IOAN ROMAN	2	25
EMILIAN DIMITRIU — *„Eseu despre educația ostășească"* de CONSTANTIN ATANASIU	10	26
NICOLAE DRAGOTĂ — *Inițiativă cu mari rezonanțe educative*	6	7
GHEORGHIȚA FLEANCU — *„Comandantul-instructor și manifestarea opiniei colectivului pionieresc"* de ELENA IRIMIE	2	63
FELICIA HAICA — *„Caiet metodic al maistrului-instructor"*	8	14
ELENA IRIMIE — *„Oranizarea experienței sociale a copiilor prin activitatea pionierească"* de AGHI CARABA	1	65
I. D. LĂUDAT — *Semnificația unui volum omagial*	11	63
GHEORGHE LĂZĂRESCU — *„Pădagogik"*	5	79
DINUȚA MARIN — *„O luptă literară"* de NICOLAE IORGA	6	11
ION MIHUȚ — *„Valori etice în basmul fantastic românesc"* de AL. ANDREI	10	38
VASILE MOLAN — *Optimizarea procesului instructiv-educativ în clasele primare*	9	63
PAVEL MUREȘAN — *„Dicționar enciclopedic de psihologie"*	6	63
MIHAELA MUSTER — *Actul decizional în procesul de educație*	8	64
ADRIAN NECULAU — *„Creativitatea individuală și de grup"* de MIHAELA ROCO	1	57
ANA NEGULESCU — *„Pe meleagurile patriei cu copiii noștri"* de ION POPESCU	4	9
GRIGORE NICOLA — *„Criza de originalitate la adolescenți"* de URSULA ȘCHIOPU	11	3
ANDREI NOVAK — *„Aplicațiile statisticii informaționale în științele sociale* de VASILE ȘTEFĂNESCU	1	50
EUGEN NOVEANU — *„Structura și măsurarea inteligenței"* de HANS J. EYSENCH	10	
ION ORGHIDAN — *„Petru Șpan, activitatea și gîndirea sa pedagogică"* de T. GAL	12	21
VALDEMAR POPA — *„Introducere în ontologia generală"* de CĂLINA MARE	12	57
VICTORIA POPOVICI — *„Iosif I. Gabrea. Texte pedagogice. Antologie"*	8	46
GHEORGHE RADU — *„Debilitățile mintale"* — sub cond. lui RENÉ ZAZZO	4	37
MARIA NONA ROBAN — *Despre manualul de geometrie pentru clasa a VI-a*	12	28
SABIN SELAGEA — *„Grigore Tăbăcaru"* de D. MUSTER și C. MOSCU	4	49
RODICA STĂNCIOI — *Simpozionul „Pionierul iubește și ocrotește natura"*	8	64
R. ȘIPOT — *Cronica revistelor școlare*	3	20
CONSTANȚA ȘORIK — *Cutia cu scrisori a redacției*	3	63
C. ȘORIK, S. DIMA — *Din publicațile caselor corpului didactic*	5	2
CONSTANȚA ȘORIK — *Simpozion cu tema „Școala și viața"*	9	64
LEON ȚOPA — *Programele de învățămînt și educația permanentă („Programmes d'études et éducation permanente" — coordonator* L. D'HAINAUT)	7	36
LEON ȚOPA — *„C. Narly — Texte pedagogie (Antologie)"*	10	5
TIBERIU TRUTZER — *„Metode și tehnici de muncă intelectuală"* de L. ȚOPA, G. LĂZĂRESCU, I. NEGURĂ, C. OLĂREANU, C. ROȘCULEȚ, M. DEBRUYKER	5	55
MAGDALENA VASILESCU — *Un valoros curs de tehnologie didactică*	10	64
I. N. VLAD — *„Revista Generală a Învățămîntului" și problematica școlii românești interbelice*	9	60
SIMONA VORNICESCU — *„Învățarea fără limite"*	7	6
A. ZĂNOAGĂ — *„Mass-media în educația morală a tineretului școlar"* de GHEORGHIȚA FLEANCU	5	59
* * * — *Conferința miniștrilor din țările europene"*	7	51
* * * — *Metodologia cercetării pedagogice*	8	64
* * * — *Știința pedagogică românească peste hotare*	9	64
* * * — *Trecerea de la învățămîntul primar la cel gimnazial*	9	64
* * * — *Vocația unui experiment*	9	64

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire|Contents|Содержание nr. 12 1980

Anton Vasilescu : Comment réaliser la pratique compacte, comment utiliser efficacement le temps qui lui est destiné • **Valentina Filipescu, Mihaela Jigău, Mihai Jigău :** Modalités efficaces d'asurer le succés scolaire de la part de tous les élèves • **Mircea Vlăduţ, Petre Bărbulescu :** Voies d'accroissement de l'efficience de l'activité productive des élèves au domaine de l'agriculture • **Petruţa Găzdaru, Constantin Cărbunaru :** Rigueur et accessibilité des notions de géométrie en classe de VI-ième • **Elena Rudică, Tiberiu Rudică :** Particularités de l'acte interappréciatif chez les élèves de V-ème • **Elena Macavei :** Le rôle de l'éducation en tant que acte thérapeutique dans l'équilibre affectif-volitif des enfants des orphelinats • **Toma Mareş :** Moyens et formes de réaliser une conception scientifique sur le monde par les activités pionnieresques • **Romeo Dăscălescu :** La realisation d'un équilibre dans la relation élèves-environnement • **Florica Buzinschi :** Aspects de l'évaluation du processus d'instruction dans les classes gymnasiales de roumain • **Doina Ştefănescu :** La formation des futurs professeurs • **Tudor Opriş :** Problèmes de frontière de la biologie et leur incorporation dans la vision scientifique des élèves • **Pelaghia Popescu, Ioan C. Roman :** Le niveau de développement de certaines habitudes de lectures et d'écriture à l'école primaire • **Ştefania Popescu :** Possibilités d'orientation pratique concernant l'enseignemtnt du verbe dans les classes bilités d'orientation pratique concernant l'enseignement du verbe dans les classes restructuration de notre industrie, facteur decisif pour le progres économique-social • **Adrian Neculau :** Dévotement au service de l'école et de la science (L'academicien Vasile Pavelcu octogénaire) • **V. A. Poliakov :** L'instruction et l'éducation des élèves par le travail dans les écoles générales soviétiques.

Anton Vasilescu : How to fulfil condensed practice, how to use effectively the time devoted to it ? • **Valentina Filipescu, Mihai Jigău :** Effective ways of assuring grade promotion by all the pupils • **Mircea Vlăduţ, Petre Bărbulescu :** Means of improving the efficiency of pupils'productive activity in agriculture • **Petruţa Găzdaru, C-tin. Cărbunaru :** Precision and accesibility of the concepts of geometry in the 6th form • **Elena Rudică, Tiberiu Rudică :** Peculiarities of the interapreciation act to the 5 th form pupils • **Elena Macovei :** The part of education as therapy action in the effective — volition balance of the children in orphanages • **Toma Mareş :** Means and ways of achieving scientific conception of world by pioneers'activities • **Romeo Dăscălescu :** Achieving a balance in the relationship pupil — environment • **Florica Buzinschi :** Aspect of evaluating the process of teaching Romanian in the lower secondary school • **Doina Ştefănescu :** Training the prospective teachers • **Tudor Opriş :** Border problems of biology and their inclusion in the pupils'scientific outlook • **Pelaghia Popescu, Ioan C. Roman :** The level of developping some reading and writing skills in the primary school • **Ştefania Popescu :** Ways of practical orientation in teaching the verb in the primary school • **Gheorghe Creţoiu :** Stressing the process of modernization and restructuring of our industry — a decisive factor in assuring the economic-social progress • **Adrian Neculau :** With devotion in the service of school and science (Academician Vasile Pavelcu at the 80 th anniversary" • **V. A. Poliakov :** Instruction and education through work of the pupils in the Soviet general school • Boooks — Ideas.

АНТОН ВАСИЛЕСКУ, Как осуществить сплошную практику, как эффективно пользовать время назначено ей? • **ВАЛЕНТИНА ФИЛИПЕСКУ, МИХАЙ ЖИГЭУ,** Эффективные способы обеспечения учебного успеха всем учащимся • **МИРЧА ВЛЭДУЦ, ПЕТРЕ БЭРБУЛЕСКУ,** Пути повышения эффективности производственной деятельности учеников в области сельскогохозяйства • **ПЕТРУЦА ГЭЗДАРУ, КОНСТАНТИН КЭРБНАРУ,** Четкость и доступность геометрических понятий в VI-ом классе • **Е. РУДИКЭ, Т. РУДИКЭ,** Особенности взаимооценки учеников V-го класса • **ЕЛЕНА МАКАВЕЙ,** Роль воспитания как терапевтический акт в афективно-волевом уравновесии детей из детдомов • **ТОМА МАРЕШ,** Способы осуществления научного мировоззрения через пионерские деятельности • **РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ,** Осуществление уравновесия отношения ученик-среда • **ФЛОРИКА БУЗИНСКИ,** Оценка инструктивного процесса по румынскому языку в гимназии • **ДОЙНА ШТЕФЭНЕСКУ,** Подготовка будущих учителей • **ТУДОР ОПРИШ,** Граничные вопросы биологии и их введение в научное мировоззрение учащихся • **П. ПОПЕСКУ, И. РОМАН,** Уровень развития некоторых навыков чтения и письма в начальной школе • **ШТЕФАНИЯ ПОПЕСКУ,** Возможности практической ориентации преподавания глагола в начальных классах • **АДРИАН НЕКУЛАУ,** На службу школы и науки / академик Василе Павелку в 80 лет/ • **В. А. ПОЛЯКОВ,** Трудовое обучение и воспитание в общеобразовательной школе • **ГЕОРГЕ КРЕЦОЮ,** Усиление процесса модернизации нашей индустрии, решающий фактор обеспечения экономико-социального прогресса.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ADRESEAZĂ CITITORILOR SĂI, CU PRILEJUL ANULUI NOU, STRĂMOȘEASCA URARE

LA MULȚI ANI!

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14,
sector 5, telefon 15.85.74

Lei 5

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

În atenția colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

Tiparul executat sub comanda nr. 1068 la I.P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România